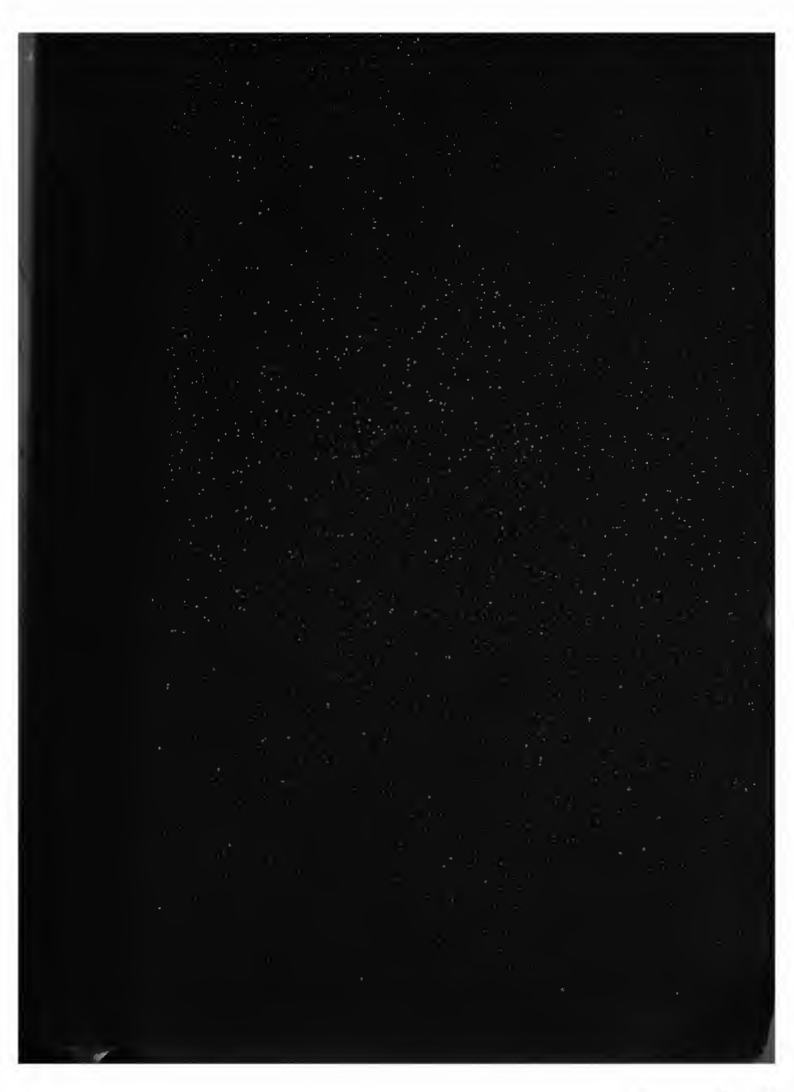
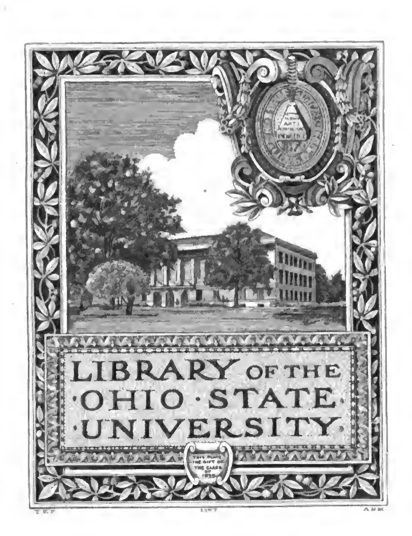





LIBRARY OF THE
·OHIO·STATE·
·UNIVERSITY·

DER SÄEMANN

MONATSSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE REFORM

HERAUSGEGEBEN VON DER HAMBURGER LEHRERVEREINIGUNG FÜR DIE PFLEGE DER KÜNSTLERISCHEN BILDUNG



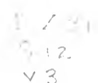
SCHRIFTLEITER
CARL GÖTZE

III. JAHRGANG 1907

MIT 1 TAFEL UND 136 ABBILDUNGEN IM TEXT

BG

DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER IN LEIPZIG



INHALTSVERZEICHNIS



STEPHAN WAETZOLDT

* 3. JUNI 1849 † 1. JUNI 1904

STEPHAN WAETZOLDT

VON JAKOB WYCHGRAM-BERLIN

Der Herausgeber dieser Zeitschrift hat mich nicht aufgefordert, eine umfassende Würdigung dessen zu geben, was Waetzoldt durch Amt, Wort und Schrift geleistet hat.[1]) Sein Auftrag ist vielmehr persönlichster Natur: Was war dieser Mann dir selbst? Wie spiegelt sich sein Wesen in deiner Erinnerung? Solch ein Auftrag ist schwer und muß seiner Natur nach zu wesentlichem Teile unerfüllt bleiben. Denn mehr als durch die einzelne Eigenschaft und die einzelne Handlung wirkt die Persönlichkeit durch ihr Gesamtwesen, und dieses im Wort wiederzugeben, ist unmöglich. Das Wort trennt und vereinzelt, was die Gegenwart als ein Ganzes wirken läßt; das Wort begrenzt, was im Leben ineinanderfloß; das Wort ist endlich, das Leben ist unendlich. Und zu dieser objektiven Schwierigkeit tritt die subjektive: was solch ein Mensch im tiefsten Grunde auf den gewirkt hat, der seinen Weg gekreuzt hat und eine Strecke mit ihm gewandert ist, das ganz auszusprechen, verbieten noch andere Rücksichten als jene äußeren. Es hieße, sich mehr erschließen, als man es öffentlich tun mag.

So bitte ich den Leser, dieser Grenzen freundlich eingedenk zu sein. Waetzoldt war viel mehr als das, was hier zur Erscheinung kommen kann.

Es ist mir leider nur wenige Jahre hindurch vergönnt gewesen, mit Waetzoldt in persönlicher Beziehung zu stehen: von dem Augenblick, da ich zur Leitung der Augusta-Anstalten in Berlin auf seinen Antrag berufen wurde (1900) bis zu seinem Tode (1904). Vorher war ich ihm nur zweimal flüchtig begegnet, und gelegentliche literarische Beziehungen aus den achtziger und neunziger Jahren hatten sich auf verhältnismäßig unwichtige Einzelfragen beschränkt. Aber von allen Seiten hörte ich von ihm: Leipzig besuchende Deutsche und Ausländer, Amerikaner, Engländer, Franzosen, wußten mir nicht genug von dem weitblickenden, kenntnisreichen und

1) Das ist geschehen in der Zeitschrift „Frauenbildung“, Leipzig, B. G. Teubner, Heft 6, Jahrgang 1905.

immer hilfsbereiten Manne zu erzählen; sie hatten ihn in Berlin und Magdeburg kennen gelernt.

So war meine Spannung nicht gering. Schon die erste Unterredung über meine Berufung nach Berlin machte mir einen ungewöhnlichen Eindruck. Wir sprachen über die bisherige Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens in Preußen; er hielt nicht zurück mit seiner Ansicht, daß dieselbe, anderen Ländern gegenüber, rückständig sei; aber es war auch in diesen abfälligen Äußerungen so viel Maß, so viel Rücksicht auf die historisch gewordenen Verhältnisse, so viel gerechte Würdigung der Gründe, die diesen wichtigen Zweig des Unterrichtswesens bisher hatten dürr bleiben lassen. Und diese selbe Mäßigung fand ich auch in der Art, wie er von seinen Plänen sprach, von den Wegen, die er nun zu beschreiten gedenke. Es waren wohl auch Stimmen zu mir gedrungen, die ihn als einen zwar genialen, aber ungeduldig und stürmisch einherfahrenden Mann geschildert hatten; aber wer diese Ansicht von ihm hatte, der hing entweder selbst zu sehr am Alten, oder er berücksichtigte nicht, daß gerade im Mädchenschulwesen bisher so gut wie alles versäumt worden war. Waetzoldt hatte einen ungemein tief eindringenden Blick für das Wesentliche; er sah, wo es fehlte, und er sah, was fehlte. Ganz besonders wohltuend war mir die Klarheit und Präzision seiner Rede; mit scharfgeprägten, die Sache immer sofort klar herausstellenden Worten sprach er aus, worauf es ihm ankam. Schon aus der ersten Verhandlung ging ich hinaus mit dem sicheren Bewußtsein, es mit einem Manne zu tun zu haben, der wußte, was er wollte, und der das Richtige wußte und wollte. Und ich war mit der Absicht gekommen, scharf hinzuhören, denn es handelte sich für mich um unendlich viel: einen großen und überaus angenehmen Wirkungskreis aufzugeben; ich war entschlossen, dies nur zu tun, wenn ich die volle Überzeugung gewann, daß unter dem neuen Dezernenten sich mir in Preußen ein Wirkungskreis erschloß, den zu übernehmen sich innerlich lohnte. Diese Überzeugung gewann ich durch jene Unterredung durchaus. Und unter dem Eindruck dieser Persönlichkeit überwand ich alle Bedenken anderer Art, die nicht nur ich selbst, sondern auch wohlgesinnte Leipziger Freunde mir machten.

Ich habe es nicht bereut. Je länger ich Waetzoldt gekannt habe, desto fester wurde meine Überzeugung, daß dieser Mann alle die großen Gaben in sich vereinigte, die der äußerst schwierige Auftrag einer Neugestaltung, einer Neuschaffung des preußischen höheren Mädchenschulwesens erfordert. Am meisten trat mir zunächst entgegen sein tiefes Verantwortlichkeitsgefühl. Nur wer dieses hatte, durfte sich freilich einer so großen Sache nahen. Er wußte, daß die großen Kulturländer fast alle unserem Vaterlande voraus waren in den Maßnahmen, in denen sich eine Wertschätzung der geistigen Sendung der Frau betätigt; er wußte, daß

diese Maßnahmen wesentliche Voraussetzungen für die sittliche Wohlfahrt eines Volkes bilden; so fühlte er aufs lebhafteste die große Verpflichtung, die auf ihm ruhte: an eine Stelle berufen zu sein, von der aus der Zeiger der Kultur um ein erhebliches Stück vorausgerückt werden konnte. Die Verantwortung drückte ihn nicht, sie hob ihn, solange er noch Hoffnung hatte, seine Aufgabe durchzuführen. Sie gab der natürlichen Beweglichkeit seines reichen Geistes eine Schwungkraft, die jeden mitriß, der nur irgend Empfänglichkeit für solche Naturen hat. Seine Arbeitsleistung war ungeheuer. Neben der Hauptaufgabe hatte er in seinem Dezernat noch das Volksschulwesen der Stadt Berlin und die Leitung der Turnlehrerbildungsanstalt. Wie manchmal habe ich ihn noch in seinem Amtszimmer getroffen, wenn die Schar der abendlichen Scheuerfrauen schon in den Räumen des Ministeriums hantierte. Und zu dieser „laufenden" Arbeit, in der er jedermann, bis zu der jungen Lehrerin, die sich Rat holen wollte, empfing und mit rührender Güte jedem Anliegen sein Ohr lieh, immer geduldig hörend, immer klar, präzise, mit weit ausgreifender Kombination antwortend — zu dieser Arbeit trat die häusliche. Erst in den stillen Abendstunden konnte er sich ganz dem Sinnen und Schaffen für seine eigentliche Organisationsarbeit widmen. Mehrere Entwürfe für die Neugestaltung des höheren Mädchenschulwesens hat er hinterlassen; immer von neuem hat er seine weiten Gedanken und triebkräftigen Grundsätze den beschränkenden Forderungen anzupassen gehabt, die exoterische Rücksichten leider erhoben. Es ist ein zugleich erfreuender und trauriger Anblick, diesen Mann, der subjektiv alle denkbare Kraft und alles denkbare Rüstzeug für den Kampf besaß, ringen zu sehen um sein Lebensziel, um schließlich vor diesem Ziele zu erliegen. Er hat bis zuletzt nicht den Glauben an den endlichen Sieg der guten Sache verloren; gerade dieser Glaube, die unerschütterliche Überzeugung von dem schließlichen Durchdringen des Guten in dem Gange menschlicher Entwicklung bleibt unauslöschlich als ein schöner Zug seines Wesens im Gedächtnis aller, die ihn gekannt haben.

Es ist hier nicht der Ort, die Widerstände zu schildern, die sein Werk und die jedes Streben nach einer wirklich gediegenen Reform der Frauenbildung gefunden hat und findet; wer mitten in der Bewegung gestanden hat und steht, weiß, daß alle Gegnerschaft sich in dem von Schiller geprägten Worte zusammenfassen läßt: „Das ewig Gestrige". Der kraftvolle, allem bedeutenden Neuen so tief zugängliche Mann fühlte es schmerzlich; und doch, es mag gesagt werden, ich habe nie ein leidenschaftliches oder bitteres Wort von seinen Lippen darüber gehört. Es war in seinem Wesen Maß und Harmonie, schwer erkämpft freilich, aber um so widerstandskräftiger. Gerade dieser Zug ist mir, da ich nun doch einmal von meinen persönlichen Eindrücken sprechen soll, als der vorbildliche in ihm

erschienen; denn hier sprach am deutlichsten der sittliche, ernst auf Sachen gerichtete, aus Kampf und starker Selbstüberwindung gefestigte Wille.

Wenn Waetzoldt fühlte, daß bei den vielen Widerständen die Durchführung einer Gesamtreform nur langsam vonstatten gehen werde, so war dies ein Antrieb mehr, seine bessernde Hand schon vorher überall anzulegen, wo es nötig war. Und so zeigten sich schon bald nach seinem Amtsantritt die Wirkungen seiner starken Persönlichkeit, seiner überlegenen Geisteskraft und Wissenschaft, seines freundlich überzeugenden und auch überredenden Wesens. Er suchte die einzelnen bestehenden Anstalten in der Richtung seiner allgemeinen Absichten zu beeinflussen. Die staatliche Anstalt, an die er den Verfasser dieser Zeilen berief, sollte schon jetzt zu einem vorbildlichen Typus umgeschaffen werden. Er fühlte deutlich, daß dieser Weg, womöglich in jeder Provinz eine solche vorbildliche Anstalt zu schaffen, von unmittelbarerem Nutzen sein würde, als neue zunächst doch nur auf dem Papiere stehende Lehrpläne. Auch hier muß ich auf die Anführung von Einzelheiten verzichten: seine Einwirkung bestand in der Genehmigung einer ganzen Reihe von didaktischen und pädagogischen Neuerungen, die die Königliche Augustaschule rasch emporhoben und von da aus in andere Anstalten übergingen. Nur das eine sei hervorgehoben: wie er überall auf das Wesentliche ging, so betonte er auch hier, daß Organisationen, Lehrpläne, überhaupt alles am grünen Tisch zu machende, nicht die Hauptsache sei, sondern die lebendige Wirksamkeit von Persönlichkeiten. So werde ich es nie vergessen, mit welcher Sorgfalt, welcher vornehmen Feinheit er die ganz besonderen Anforderungen berücksichtigte, die gerade der Unterricht der Mädchen und deren Behandlung an das Taktgefühl der Lehrenden stellen, und wie gewissenhaft er darauf bedacht war, nur solche Persönlichkeiten in den Dienst der Anstalt zu ziehen, die nach dieser Richtung ebensogut wie nach der wissenschaftlichen alle Gewähr boten. Wer da weiß, wie sehr dies eine der heikelsten Angelegenheiten in unserm Schulbetrieb ist, wird fühlen, was ich meine.

Wohin immer Waetzoldt kam auf seinen amtlichen Reisen, überall streute er Samenkörner aus. Wie viele meiner Kollegen aus der Provinz haben mir geradezu mit Enthusiasmus von diesem Manne und seinen Besuchen erzählt! Er war ein Meister des Gesprächs. Die zufällige und gelegentliche Anregung ließ reiche Gedankengänge in ihm entspringen; ein allezeit bereites Gedächtnis schöpfte aus der Fülle des Wissens, das eine trotz aller Arbeit immer noch gepflegte Lektüre beständig erweiterte. Außer dem Gebiete der Mathematik gab es keins, dem er nicht mit originalen und auf das Wesentliche gehenden Gedanken nahe gestanden hätte. Er hat dem deutschen, dem französischen und englischen Unterricht ganz neue

Wege gewiesen; er ist stark mit beteiligt an der großen Reform des Zeichenunterrichtes, die ein Ruhmestitel für die preußische Unterrichtsverwaltung ist; dem Turnunterricht der Mädchen, der lange vernachlässigt war und seine Aufgabe schlechterdings nicht erfüllte, wollte er neue Wege weisen durch einen $2^1/_2$jährigen Versuch, den er an der Augustaschule mit dem schwedischen System anstellen ließ und der hoffentlich auch jetzt noch endlich zu einer gründlichen Neugestaltung dieses äußerst wichtigen Unterrichtszweiges führen wird. Gerade hier trat mir wieder in den Vorbesprechungen der geniale Blick des Mannes entgegen: er sah, daß aus ganz bestimmten Gründen die bisherige körperliche Durchbildung der Mädchen den besonderen Aufgaben der Frau nicht vorarbeitete, daß sie ins Leere tappte.

Seine heiße Sehnsucht, allenthalben das Gute zu fördern, bewog ihn auch, praktisch einzugreifen: selbst unterrichtend. Waetzoldt war ein Meister im Unterricht. Allerdings nicht im landläufigen Sinne solcher Meisterschaft. Heteronomer methodischer Bindung war er abgeneigt. Man stand, wenn man ihn hörte, unter dem Eindruck eines durchaus eigenartigen, die Persönlichkeit selbst in hellem Reflex wiedergebenden Verfahrens: einige große Gesichtspunkte, im übrigen Selbsttätigkeit der Schülerin, Findenlassen; dazu eine beherrschende Neigung zu künstlerischer Gestaltung und Zusammenfassung des Stoffes, wie überhaupt ein künstlerisch gestaltender Zug durch sein ganzes Wesen ging. Ich habe ihn zweimal in meiner Anstalt unterrichten hören, beidemal waren die Seminaristinnen in eine Art feuriger Tätigkeit gesetzt.

Ganz besonders suchte Waetzoldt auf die Lehrerinnen zu wirken, auf die künftigen, wie auf die im Amte. Schon in Magdeburg und Breslau hatte er neben seiner auch dort großen dienstlichen Tätigkeit Zeit gefunden, Fortbildungskurse für sie zu veranstalten; und wir wissen aus vielfachem Bericht, in welchem Maße er die Teilnehmerinnen wissenschaftlich, aber auch nach der Seite einer individuellen Erfassung des Berufes beeinflußt hat. Am anziehendsten war es für mich, ihn als Vorsitzenden bei den Oberlehrerinnenprüfungen zu beobachten. Er griff öfters ein, aber nicht, um dem Examinator ins Wort zu fallen, sondern um den künftigen Oberlehrerinnen, die unter der Fülle des sorgfältig und mühsam angeeigneten Einzelwissens in diesem hängen zu bleiben schienen, am Schluß der Prüfung an Beispielen zu zeigen, wie man in jedem Augenblicke und von jeder Stelle aus den Weg zu großen Fragen und beherrschenden Gesichtspunkten finden kann, und sodann noch in der anderen Absicht, die Brücke zu schlagen zwischen Wissenschaft und künftigem Unterricht. Gerade das letztere – was ja mit jenem im nächsten Zusammenhange steht – lag ihm besonders am Herzen, um so mehr, als die übliche Vorbereitung der Oberlehrerinnen zu diesen Fragen herzlich wenig Beziehung

nimmt und, wie sie ist, auch wohl nur nehmen kann. Hier zeigte sich seine langjährige Erfahrung im Unterricht an Mädchenschulen, sein tiefes und allenthalben durch Kenntnis der besten pädagogischen Literatur bereichertes Nachdenken über alle Fragen des Unterrichtes. Ich rechne diese Oberlehrerinnenprüfungen, in denen er den Vorsitz führte, zu den lehrreichsten und angenehmsten Erinnerungen.

In Waetzoldt waltete ein brennender, aber auch verzehrender Trieb, für das Gute zu wirken, solang es noch Tag war und bevor die Nacht erschien, da niemand wirken kann. Dieser Mann, der allein in seinem Amte mehr zu arbeiten hatte, als im gewöhnlichen Laufe der Dinge zwei tatkräftige Männer zu leisten vermögen, fand immer noch Zeit, neue Impulse auch für weitere Kreise zu geben. Überall schwebte ihm das Ideal vor: das deutsche Wesen zu vertiefen, die ernsten Grundrichtungen des Deutschen nach ethisch hohen Zielen zu wenden. Dieser Neigung entsprach so manches in der modernen Entwicklung; ganz besonders zogen ihn die sogenannten Kunsterziehungsbestrebungen an. Selbst, wie ich schon oben sagte, von starkem künstlerischen Hauch durchzogen und auch selbst durch die großen Wirkungen der Kunst hindurchgegangen, hat er mit viel Mühe und Zeitaufwand und mit liebevollstem Fleiße den Weimarischen Kunsterziehungstag vorbereitet. Man fühlte, wie er sich in diesen Dingen instinktiv zusammenfand mit vornehmen und weitschauenden Männern, von denen ich nur den einen hell leuchtenden Namen des Münchners Kerschensteiner nenne. Unvergeßlich bleibt uns allen jener herrliche Oktobertag 1903, an dem Waetzoldt in dem dichtgefüllten Saale der Erholung gewissermaßen ein letztes und tiefes Bekenntnis dessen ablegte, was er an allgemeinem Kulturgut für unser Volk erstrebte. An einem der bedeutungsvollsten Gebiete zeigte er es: dem Verhältnis des Deutschen zu seiner Muttersprache. Er schloß mit einem Aufblick zum Größten der Großen. Erinnern wir uns der herrlichen Gedanken, erinnern wir uns der lautlosen Stille, mit der wir den letzten Worten lauschten, und des nicht endenwollenden jubelnden Beifalles, der ihnen folgte.

„Ich stand gestern in dämmernder Abendstunde des warmen, weichen Oktobertages vor Goethes Gartenhause, an dem Orte Weimars, der mir der liebste ist und wo ich glaube die Nähe des Großen am innigsten zu fühlen. In den tieferen Laubmassen des Parkes schon die Nacht. Die Umrisse der Bäume waren gegen den Abendhimmel noch klar abgezeichnet und noch der hellere Glanz des Himmels im stillen Flusse. Jenseits die weiße Gartenpforte und sein Haus; darüber, kaum über die Bäume des Parkes erhoben, der Abendstern. Es war eine einsame Stunde der tiefsten Erhebung, und mir war, als ob um dieses Haus, um diesen Ort und um diese Bäume ein großes Licht schwebte und weit hinausstrahlte von der Stätte, wo einmal so Wunderbares durch

das Labyrinth seiner Brust gewandelt ist. Ich empfand, daß wir alle die Pflicht haben, dieses Licht zu hüten, diese Flamme zu nähren, diese Fackel weiterzugeben:

Damit das Gute wachse, wirke, fromme,
Damit der Tag dem Edlen endlich komme!"

Es lag etwas wie Wehmut in diesen Worten, etwas wie ein letztes Aufleuchten. Schon auf der Versammlung für das deutsche Mädchenschulwesen in Danzig, die wenige Tage vorher stattgefunden hatte, war uns aufgefallen, daß eine gewisse Müdigkeit über Waetzoldt gekommen war; nicht an seinem Wort, aber an dem langsameren matten Schritt des sonst so beweglichen Mannes hatten wir es gemerkt. Und als wir in Weimar an altehrwürdiger Stätte, im Elefanten, in abendlicher Tafelrunde saßen, da trennte er sich, ganz seiner Gewohnheit entgegen, schon zu früher Stunde von uns. Aber daß das Ende so bald bevorstehe, ahnte keiner von uns. Jene Worte sind die letzten gewesen, die er öffentlich vor größerem Kreise gesprochen hat. Als der nächste Sommer den Frühling ablöste und die Rosen wieder aufzubrechen begannen, haben wir ihn zur Ruhe gebettet – lange bevor die große Wirkenskraft sich vollendet hatte. Nun denken wir seiner als eines Säemanns, der nicht die Ernte, nicht einmal die Blüte der Saat hat schauen dürfen. Ein Säemann, ausschreitend und mit vollen Händen werfend – so steht er dauernd in dem Gedächtnis derer, die ihn gekannt haben. Es liegt in dem Wesen aller menschlichen Dinge, daß von jenen Samenkörnern viele zertreten und verflogen, viele nicht aufgegangen, auch manche in verkümmertem Wachstum verblieben sind, da ihnen die rechte Pflege gefehlt hat. Aber ganz kann das Wirken eines solchen Mannes nicht untergehen. Des wollen wir uns in Hoffnung trösten.

LEBENSAUFFASSUNG

„Ich bin nicht gekommen, den Frieden zu senden, sondern das Schwert." Dieses Wort aus dem Evangelium wird selten gehört. Wie ein Kampfruf hallt es herüber zu uns aus der Frühe des Christentums: „Wer nicht für mich ist, der ist wider mich!"

Jenes Wort geht mir immer durch den Sinn, wenn die Kirche mit ihren Worten des Friedens in die Dunkelheit und Wirrnis meines Lebens „Licht" bringen wollte. Seine frohe, sieghafte Kraft berge eine tiefe Wahrheit, das ahnte ich.

Es ist so. Wir zehren von den Kräften des Christentums und haben vergessen, daß sie sich nur durch Kampf erneuern.

Dem Volke muß die Religion erhalten werden, so spricht man. Aber wenn dann die Gedanken und Gefühle, die wir in uns erkämpft haben, heraustreten auf die offene Wahlstatt, weshalb hemmt man ihrer jungen Kraft den Auftrieb, die den Wein nicht in alte Schläuche füllen will? Sie braucht den Frieden nicht; sie will ihn nicht. Sie muß ihre Stärke „bezeugen" gegenüber der Sehnsucht unseres Lebens und seinen tiefsten Bedürfnissen, auf daß ihr innerhalb der Schranken unseres Daseins das Höhere zuteil werde, was wie ein Unvergängliches über Leben und Tod hinauswirkt.

Das ist der Weg der „Wahrheit".

Wahrheiten steigen von unten nach oben. Wo das Leben so leicht zur Qual wird, dort entspringen die Anschauungen, die als Wahrheit empfunden werden, weil sie das Leben in all seinem Jammer wieder erträglich und wert machen. So sind die christlichen Wahrheiten heraufgekommen und bezeugt worden; und ihre Kräfte wirken durch die Jahrhunderte.

Wir aber leben von dieser Kraft, die mit „Opfern" bezahlt ist. Wo sind unter uns die Verfolgten und die Verachteten? Oder tragen wir das Bekenntnis nur auf den Lippen und unser Herz schweigt dazu?

Ja – auf den Lippen!

Ein Lippendienst war es, wenn auf der Versammlung in München unter dem „lebhaften Beifall" der deutschen Volksschullehrer gesagt wurde: „Wenn alle Gebildeten offen bekennen würden, welche Religion sie haben, die konfessionslose Religion hätte die große Majorität."

Ein Lippendienst ist es, wenn behauptet wird: Diese Religion könne nicht eingeschlossen werden in eine bestimmte Form, sie sei so erhaben, so groß, daß man sie im Worte nicht fassen könne; darum gäbe es keine Konfession und kein Bekenntnis. Hervorgegangen aus dem Geiste des Christentums enthalte sie das Wertvolle, was in das deutsche Geistesleben eingegangen sei; unsere nationale Literatur bringe sie zum Ausdruck. –

Gewiß – was „gesprochen" worden ist, wo ein Gott es gab, zu sagen, was wir leiden, da war Leben, da ist Literatur. Sie gehört uns an, wir freuen uns dessen und lassen nicht davon.

Aber wo sind unter den „Gebildeten" die Zeugen jener Religion, die um ihretwillen verfolgt wurden? Es ist Lippendienst, dieses Gerede, so groß es sich auch gebärdet. Das steht in Büchern, man studiert das, man begeistert sich daran, man genießt das als Religion in den Mußestunden, aber es regiert und fördert nicht unsere Arbeit.

Die „Religion" aber wohnet mitten unter uns und führet ihr Leben, verborgen vor der Welt – wie immer.

Neue Wahrheiten steigen von unten nach oben.

Wie unser Volk unter dem Druck einer sich durchsetzenden neuen Ordnung seines wirtschaftlichen Daseins sich zurechtfindet und sein Leben behauptet;

wie es durch die Entfaltung seines Geistes eine neue Menschlichkeit freimacht, damit seine Seele nicht verloren gehe;

wie es dieses „Höhere“ durch Opfer erwirbt und bewahrt im engen Kreislauf täglicher Pflichten: das sind Lebensvorgänge, die, aus der Not geboren, allen zum besten dienen, wenn sie sich mit der Notwendigkeit des Naturgesetzes verwirklichen. Aber nur denen begreiflich, die den Druck des Lebens miteinander fühlen.

Aus der Münchener Jugend.

Hier gedeiht Religion, hier wächst sie.

Nicht in der Kirche? Sie hat eine Konfession, wessen bedarf sie mehr!

Der Geist und Wille der Religion, die „im Leben“ steht, bewährt sich durch Menschen, nicht durch Einrichtungen.

„Wer seine Hand an den Pflug legt und siehet zurück, der ist nicht geschickt zum Reiche Gottes.“

Der Geist der Religion lebt in den Menschen, welche die Natur lieben. Nicht weil sie aus der Fülle ihrer Kräfte und Gaben stets neuen Segen über uns breitet, sondern weil unser Blick und unsere Einsicht in ihr Wesen, ihr Weben und Wirken uns dessen froh macht, wie sie uns hebt und trägt, wenn wir ihren Gesetzen gehorchen. In Menschen, die sich in der Natur fühlen und mit ihr leben, in allen, welche uns den Zugang zu ihr erschlossen haben, damit wir den Schlag ihres „Herzens“ vernehmen, da ist der Geist der Religion, und ihr Wille ist, daß wir das Königreich der Natur einnehmen, es besitzen und verwalten, das zu beherrschen unsere Bestimmung ist.

Der Geist der Religion lebt in den Müttern, wo sie das Leben ihres Kindes näher der Wurzel ihres Daseins fühlen. Mit der Selbstlosigkeit ihrer keuschen Natur entzünden sie in ihrem Kinde die Gefühle, die wie eine innere Sonne mit unvergänglicher Wärme alles nähren, was zum Lichte will. Hier pflanzt sich Leben in Leben. Da ist Religion. Auch in dem Kinde.

Sie wohnt mitten unter uns, verborgen vor der Welt, und ihre Triebkräfte wirken hier und da.

Aber wer empfindet das! Überall ein Keimen und Sprossen, noch unter der Erde, noch in der Knospe. Es nahet der Tag, da alles hervorbricht.



Aus der Münchener Jugend.

Nie gekannte Willenskräfte sind in unserm Volke entbunden — auf allen Gebieten, Energien, denen das Christentum nicht gewachsen ist, weil es sich nie mit ihnen auseinandersetzte. Wissenschaft und Kunst, Handel und Technik, Erziehung und Unterricht, sind organisatorische Prinzipien, die gestaltend in unser Dasein eingreifen und in uns und um uns bilden und bauen. Alle Schaffenden werden wach, das „Deutsche" ist im Werden. Wir leben in einer großen Zeit. — — — — — —

Nur der „Volksschullehrer" soll „abseits" stehen und eine Lebensauffassung vertreten, die den Geist in ihm niederdrückt, der ringsum treibt und wächst und der auch aus ihm heraus will.

Ja, wenn wir offen bekennen —! —!

Das Grundprinzip des neuen preußischen Schulgesetzes ist: Jedes Kind soll von dem Lehrer seiner Konfession unterrichtet werden. Der konfessionelle Lehrer unterrichtet in Religion, d. i. in elementarer Theologie und aus anderen Fächern alles so weit, daß es jener nicht zuwider ist. Dafür soll er vorgebildet werden.

Welche Lebensauffassung wird er vor der Jugend vertreten? Wird er sich mit der Lebensauffassung der Kirche, wie sie im Geistlichen Gestalt gewinnt, beruhigen, indem er sie nachahmt? Oder wird er als ein Schaffender sich seine Lebensauffassung gestalten — vor den Augen der Jugend? Wird der Volksschullehrer das wollen? Wo ein Wille ist, da ist ein Weg. Wir wollen nichts für uns getan haben, sondern alles miteinander erringen — so sprechen die Schaffenden. Sie lieben die Kräfte, die aufrichten und pflegen das Gute, wo sie es treffen.

Wollen wir die Werkzeuge, die Wissenschaft und Kunst uns in die Hand geben, vorher stumpf machen, damit niemand verletzt werde? Lasset uns Schaffende sein, die das Beste, das Stärkste, was das Leben und die Er-

fahrung eingibt, der Jugend bereit halten, nicht für die Schule, nicht für die Kirche – nur für das Leben. Wer die Hand an den Pflug legt, siehet nicht zurück. G.



Aus der Münchener Jugend.

DIE VORBILDLICHE EINHEIT VON KÖRPER UND SEELE BEI FIDUS

VON WILHELM SPOHR-FRIEDRICHSHAGEN

Die Leitung dieser Zeitschrift nimmt es sich für die Zukunft zum Ziel, neben der Weiterverfolgung ihrer bisherigen Aufgaben in planvoller Weise auch die Frage der Körperkultur hier zur Behandlung zu bringen. Sie gibt mit Recht als erstem der bildenden Kunst das Wort, nicht nur aus dem äußeren Grunde, daß die bildende Kunst die uns hier wichtige Welt des Sichtbaren zum Vorwurf nimmt oder sich in der Ebene des Sichtbaren ausdrückt, sondern mehr noch wegen des synthetischen, die Einzelheiten in ihrer gegenseitigen Harmonie suchenden Wesens der echten Kunst. Die große Reihe der Einzelfragen beim Problem der Körperkultur schließt sich als Einheit gefällig und sichtbar zusammen in der glücklichen Darstellung des menschlichen Körpers, und nur die Gliedersprache der Tänzerin vermöchte unter geeigneten Umständen eine gleich sichere Überzeugung von der körperlichen und seelischen Beschaffenheit eines Menschen zu geben. Von der körperlichen und seelischen Beschaffenheit – von der ja auch die gemeinte Darstellung des menschlichen Körpers durch die Kunst kündet – damit stoßen wir auf einen Fundamentalsatz für uns, nämlich den: wir können Körperkultur nur betreiben unter steter Berücksichtigung des Seelischen.

Die Aufgabe, die Bindendheit dieses Satzes darzutun, ist hier nicht von mir zu lösen. Er wird eingehend — in welcher andern Form immer — behandelt werden und wird in allem als der Tenor herausklingen müssen. Hier mußte ich nur auf ihn kommen, um klar werden zu lassen, warum wir, indem wir an die Frage der Körperkultur herantreten, unter den Künstlern gerade Fidus als Erheller des Terrains heranziehen. Es ist so: wir finden bei Fidus deutlicher als bei andern Künstlern und häufiger eine Einheit von Körper und Seele, die die Erscheinung erst im tiefsten Sinne schön und charaktervoll macht und die uns als das Ziel der körperlichen Erziehung erscheint.



Wenn Fidus es auch länger als ein Jahrzehnt verschmäht hat, den landläufigen Markt der Ausstellungen zu benutzen, und so für die Kunstregistratoren das Schicksal dessen teilt, quod non est in actis, während jeder kleine art pour art-Künstler mit seinen von Paris importierten „Staturnudien" offizielle Beachtung findet — wenn also Fidus auch genötigt war, ohne Empfehlung das Auge und das Interesse seines Volkes zu suchen, so ist ihm dies doch in einem Maße gelungen wie sonst kaum einem ernsthaften Künstler. Grund hierfür ist eben das tiefgehende Interesse des Menschen an der beseelten Schönheit, sind die jede Seele so persönlich berührenden Stoffe der Darstellung, die ihrerseits die Bildung der Fidusschen Formenseelen begünstigten. Mag es der „reinen Kunst" geschadet haben, daß in Fidus ein Künstler sich entäußerte und Menschgestalt annahm, indem er unserer Sehnsucht nach Schönheit und Freiheit ein realer Arm, ein frohlockender Verkündiger wurde — er hat wenigstens damit mehr gegen mittelalterliche Bedrückungen der Seele getan als sonst einer und ist mit seinen Zeichnungen ein Kulturfaktor geworden, indem durch die unwiderstehliche Legitimität seiner Schönheit wieder Tausende mehr so empfinden wie Walt Whitman: „Wenn irgend etwas auf Erden geheiligt ist, so ist der menschliche Leib geheiligt."

Aus der vielhundertfachen Fülle der Gestalten von Fidus können wir einiges hier wiedergeben. Darunter ist dieses und jenes Bild, das augen-

fällig die schöne Harmonie von Inhalt und Form, die Einheit von Seele und Körper in der Darstellung des Menschen zeigt und durch solchen Vorzug auch zu den bekannteren gehört. Im ganzen muß gesagt werden, daß der Vorzug dieser Kunst, wie wir ihn hier im Auge haben, sich mehr aus der Gesamtheit ergibt, als Grundstimmung des ganzen Schaffens bemerkbar wird. Nicht alles kann auf den Ton der rührenden Schönheit gestimmt sein bei einem reichen Künstler, der Geburt und Tod aufsucht und was dazwischen liegt, das ewige Werden, das große, einzige Mysterium: das Sein. Aber auch was scheinbar seitab von unserm Thema liegt, und mag es das Kleinste sein, wie die S. 34 abgedruckte gelegentliche Vignette des Scharfrichters, es zeigt eine Durchdringung durch das Seelische, daß wir auch da wohl sagen mögen: Seele und Erscheinungsform decken sich vollkommen.



Manches ist wie eine Illustration unserer kühnen Hoffnungen von einem positiven, freistrebenden Geschlecht der Zukunft, das in Kraft und Keuschheit uns Übergangsmenschen beschämen soll. Nicht am Leben uninteressierte Ästhetenfreude haben wir hier, keine Anlehnung an Historien der Mythologie, keine rückwärts gewendete Romantik, nicht das verlorene Paradies, Gestorbenes, Verdorbenes — vielmehr unendlich Hoffnungsvolles, vor uns her Leuchtendes, Lockendes, in uns schon Wirkliches: das wiedergefundene, neu eroberte, ja, das nie dagewesene, ertrotzte Paradies. Oder es ist das Paradies, das man in unverletztem Innern trägt, Gemälde der freien unverletzlichen Seele aus ihrem herrlichen Reiche. Und es ist dies ein Leben in Kraft und Schönheit und in der Richtung des Naturwillens, dem nicht Rousseau und William Morris zu Paten standen, und die vom Menschen bezwungenen Elemente, den gebändigten Blitz und das Teslalicht, die kühn geschwungenen Bogen der Ingenieure schließt es nicht aus. Was Vorwärtsgerichtete je erstrebt, hier scheint es zusammengeführt zu rundem Leben, in der einzelnen Gestalt oder im sozialen Verhältnis der vielen, so daß man gleich dahineinspringen möchte: hier möcht' ich sein, Gleicher unter Gleichen!

Ist es nicht so? Ist noch was von schwüler Atelierkunst an dem Wesen, das wir auf Henckells Lesezeichen sehen? Es beschämt uns wie Rose und Grashalm in seiner jugendlichen Schönheit und Frische und der Keuschheit, die entsündet. Die entsündet, je mehr Glorie sie entfaltet, daß der Mensch darniederfällt vor ihr und seine Schlangen gebändigt sind.

Aus der frühesten Periode des Künstlers datieren die meisten der Bilder, die durch den Reiz der Darstellung des Menschenleibes Popularität erlangten. Später, mit Aufnahme größerer Probleme, hat er zu stilistischer Bändigung seiner freifließenden Linie und mehr zu einem herben al fresco kommen müssen, doch auch noch die letzten Jahre der Reife haben trotz der Neigung zu seinem strengeren Tempelwerk noch Bilder ergeben, die auf den naiven Beschauer unmittelbar wirken wie die früheren. Aber unser Zweck hier weist uns doch mehr auf die früheren Werke, und es sind sogar die frühesten die hervorragendsten Zeugen für unsere Sache. Viel gesehen und oft bewundert, bleiben sie die alte Liebe derer, die Fidus schätzen. Da sind die „Tänzer" des zwanzigjährigen Fidus. In diese Linien ist das Geheimnis des Lebens geschlüpft, jene durch die Seele in der Form, auf dem Fleische, in der Bewegung des Menschen erzeugte lebendige Anmut, die wir noch vor der Kraft verehren. Fidus' zeichnerische Linie wirkt hier geradezu mit dem malerischen Reiz des Timbres, und dynamisch-plastisch empfindet man die schwellende Form. Und solches alles ohne Appell an leicht zu erregende Instinkte, auch in Darstellungen nicht solcher Kindlichkeit wie denen des Walzerzyklus. Jene fein differenzierte Linie, die sich bei den tanzenden Kindern von der erhobenen Hand des Mädchens bis zur Fußspitze hinunterzieht, muß den prüden Hasser der Nacktheit wie den Zyniker entwaffnen. Diese Sicherheit im Ausdruck des Kindlich-Reinen — diese Überwindung der Starrheit bei der Aufgabe, im Bilde die Bewegung als Ruhe zu geben — diese Schöpferkraft, die aus dem vom Rhythmus erfüllten Körper einen Kosmos zu machen weiß, für den in einer Weise, die uns so gern an dies Wunder glauben läßt, die Schwerkraft unserer Erde aufgehoben ist, indem er das Zentrum in sich gefunden zu haben scheint und schwebend das Blatt der Blume nicht niederbeugt — diese glückliche Lösung der Aufgabe, in der Silhouette die Massigkeit in ungezwungene Gliederung aufzulösen — diese Harmonie im Verhalten der beiden, und dabei doch die strenge Scheidung männlicher und weiblicher Wesenheit in den Kindern — und das alles mit einer Einfalt der Mittel, die so rührend schwesterlich dem Vorwurf zu seinem zarten Leben verhilft — — ja, das alles scheint wirklich nur wie auf einem Gnadenwege möglich geworden zu sein, der ja auch in der Tat dem jungen Fidus sich geboten hatte mit der Aufnahme bei Diefenbach, der, wenn er sonst nichts geleistet hat und nichts Besonderes bedeutet, der Welt nun etwas bedeutet durch den Umstand, daß Fidus in seinem damaligen Elysium die wunderbare Sprache des Leibes und der Glieder kennen und wiederzugeben lernte,



Aus Henckells „Sonnenblumen".

die die Sprache der Seele ist. Er hat die menschlichen Formen zu Schriftzeichen der Seele gestaltet, hat sichtbare Seele gegeben.

Aus der gleichen frühen Zeit stammt „Winterlust", das Schlittschuhläuferpaar. Darin ist der gleiche entzückende Fluß der Bewegung, das rechte Maß der Anstrengung, die Bändigung der Kraft durch Anmut, die das Eckige meidet und mit Lust und Schwung in wohlig selbstgefühlter Grazie sich ausströmt. Dies hier sind schon Menschenkinder, die an der Grenze stehen, wo das erste leise Wissen beginnt. Die Moleküle in den Beziehungen haben sich verrückt, und es haben sich unter milden Gärungen neue Verbindungen entwickelt. Das ist eine Reminiszenz an unsere Zeiten der unbestimmten Seligkeiten, Zeiten, die wir traumhaft durchliefen, schnell verflogen, dünkt uns, knospender Frühling, schön in allem, wenn er auch — oder: weil er den Urfrieden jüngerer Tage störte. In dem Antlitz des Mädchens kündet sich schon das einstige Verlorensein der Sinne an, und die Grazie der Bewegung zeigt schon eine leise Pathetik und Bewußtsein vom Schönen. — Am Gewande namentlich des Mädchens erkennt man, daß Fidus die Bekleidung des Menschen interessierte. Unzählige Studienblätter lassen dies Interesse erkennen. Nichts Schöneres gibt's als diese Einfachheit.



In ausgiebigster Weise bietet uns Studienmaterial der Walzerzyklus von Fidus, jene fünf Bilder vom „Tempeltanz der Seele", die ein dithyrambischer Sang auf die Schönheit sind. Wer die Anregungen hier aufgreifen

will, muß schon die genaue Bekanntschaft des „Walzers" in meinem Fiduswerk und in der Mappe „Tänze"[1]) suchen. Gerade das eine verkleinerte Bild, das wir bringen können, eignet sich nicht für unsere Demonstrationszwecke. Der Zyklus zeigt eine vertiefte Darstellung des Tanzes als des Ausdrucks von Empfindungen, und der Eindruck wird erhöht durch die so originelle form- und farbendynamische Unterstützung des Ganzen in den Kreisflächen hinter die Figur. Ein Teil dessen, was ich an genannter Stelle über den Inhalt des Walzerzyklus sage, sei hier wiedergegeben: „Es ist so selbstverständlich, daß Fidus von der Oberfläche ausstrahlen läßt, was innen tief verborgen geboren ward. Welche Offenbarung hoher seelischer Anmut gleich im ersten Bilde! In jeder Einzelheit ist dies ohnegleichen schön: in den Formen für sich, im Rhythmus ihres Zusammenschlusses, in der Reinheit des jungfräulichen Körpers, in dem Ausdruck der schamhaften Entschlossenheit, der in Stellung und Bewegung liegt, während auf dem feinsten Spiegel der Seele, dem Antlitz, noch die Zagheit sich abbildet. Das vielverheißende Raunen der Musik im Walzervorspiel ringt nach Deutlichkeit, es steht vor dem Doppelpunkt, den das erste Tempo auslösen wird: der gelöste Gürtel entfällt der Hand, Enthüllung, das Wunder der Wunder steht vor uns, begehrt vielleicht, doch auch entsündend wie der Anblick des erglühenden Grals. In den folgenden Bildern steigert sich der Ausdruck bis zur heftigsten Bewegung, aber im letzten liegt dann die strahlende Ruhe des in sich selbst erhöhten Weibes, die selbst ihr Sinnbild in der Blume unter den Füßen findet." —

Welcher Zusammenhang wird sich aus den Bildern von Fidus wie meinen Erörterungen dazu und der weiteren Behandlung der Frage der Körperkultur an dieser Stelle ergeben? Der Sache wird schon gedient sein, wenn wieder ein kleines künstlerisches Ferment hineingetragen wurde. Aber der Leiter dieser Blätter und wir mit ihm dürfen uns mehr davon versprechen, wenn er an mich schreiben konnte: „Es ist das Gefühl für den neuen Menschen, das sich in Fidus' Zeichnungen offenbart." In Wahrheit zeigt er ein schimmerndes und doch real uns dünkendes Ziel, das Ziel, dem wir bewußt zuschreiten: der positive, freistrebende Mensch in all seiner Herrlichkeit. Auf den einzelnen praktischen Wegen werden wir zu ihm gelangen, wo er nicht von selber kommen mag. Im Turnen neuer Art, in Gymnastik, Sport aller Art, in der Körperpflege, im Anschauen des Schönen, im Üben des Schönen, in Tanz und Lebensfreudigkeit, im freien Blick, freien Urteil und freien Auftreten — in all dem bietet er Gewähr, daß er kommt. Auf dem Gebiet einer kongenialen Künstlerin, Isadora Duncans, deren Sache ich kaum mehr von Fidus' Sache trennen mag, zeigt

---

1) „Fidus" von Wilhelm Spohr, Mappe „Tänze" von Fidus; eine andere Mappe: „Naturkinder"; alles bei J. C. C. Bruns, Minden i. W., 1902.



sich, wie der Geist der Künstler einer ist, und aus Worten, die die pädagogisch-praktische Schwester der Künstlerin, Elizabeth, als Einführung für einen Tanzkursus gab, der für Kinder aus dem Publikum bestimmt ist, ergibt sich, wie der Fidus' Gestalten belebende Geist der Anmut schon in die ersten Schritte hineingelegt werden kann, die die Kinder in solcher Lehre tun. Als einen praktischen Fingerzeig und als Beispiel einer Brücke von meinem Thema zu einer einzelnen Frage führe ich einen Teil dieser Worte hier an (die Ausführung ging unter wechselreicher Improvisation auf dem Flügel vor sich!):

„1. Studie — Gehen in $^4/_4$-Takt. Grundlage aller Studien. Zweck: dem Körper das Gefühl vollendeter Freiheit und Leichtigkeit über sich selbst zu geben. 2. Studie — Gehen in $^2/_4$-Takt — Doppelschritt. Zweck: dem Eindruck einer von innen erregten rhythmischen Empfindung in intensiv erhöhter Lebhaftigkeit nachgeben zu können. 3. Studie — Gehen in $^2/_4$-Takt auf dem Fußballen. Diese federnde Bewegung soll dazu erziehen, den Körper losgelöst vom Boden zu empfinden. — — 7. Studie — Schwebende Schrittbewegungen. Zweck: Hüften und Oberkörper in den Kreis der Übungen zu ziehen, sie aber von vornherein dahin zu üben, daß zur Ausführung einer Bewegung nicht mehr Energie aufgewandt wird, als notwendig ist — denn jede Bewegung, die das Maß notwendiger Energie überschreitet, wirkt unschön. 8. Studie — Arm- und Kopfbewegungen. Diese Studie bringt die Krönung aller vorhergehenden Bewegungsübungen, indem zuletzt auch die Arme, der Hals und der Kopf geübt werden, mit den Bewegungen des ganzen Körpers den Eindruck vollendeter Harmonie hervorzurufen. 9. Studie — Studie in Polkatakt. 10. Studie — Studie in Walzertakt. — An diese Studien schließen sich sodann die eigentlichen Tänze."

Wenn Kraft und Frische bei den Dingen sind, die wir betreiben, dann brauchen wir ein Verkommen in Ästhetentum nicht zu befürchten. Es war ein praktischer Geist und Tatenmensch, Multatuli, der das Wort sagte, das eine andere Seite unserer Sache zeigt und dessen Reinheit zu erringen Glück gibt: „Es gibt nichts auf der Welt, dünkt mich, das so klar die Schönheit in abstracto darstellt — als sichtbares Bild des Wahren, des Unstofflich-Reinen — als eine schöne Frau." Und derselbe Mann des Kampfes spricht angesichts der schönen Frauen von Arles — in dem starken Ahnen der Verwandtschaft von Seele und Form — von der beseligenden, sittigenden Wirkung der Schönheit die Worte:

„Es stieg unwillkürlich der Wunsch in mir auf, die Frauen von Arles möchten ein . . ."

„Nur ein Haupt haben alle miteinander?"

„Ja."

„Um es abzuschlagen?"

„O nein! Um . . . es zu küssen auf die Stirn, wollte ich sagen, aber

das ist es nicht! Nein, um unverwandt darauf hinzuschauen, und davon zu träumen, und um ... g u t z u s e i n!"

Mit solchem Gefühl für das ethische Ferment der Sache können wir eine soziale Pflicht zur Schönheit dekretieren, und eine Psychologie der Erscheinung wäre schon wohlfundiert. All das zu freier Methode praktisch-pädagogisch ausmünzen zu können und immer die taktvollen Menschen bei der Ausübung zur Hand zu haben — ein Glück wäre das!



Aus Karl Henckells „Sonnenblumen".

GRUNDFRAGEN DER CHARAKTERBILDUNG IN DER SCHULE

VON FR. W. FOERSTER-ZÜRICH

I.

WARUM DIE CHARAKTERBILDUNG IM MITTELPUNKTE DER SCHULE STEHEN MUSS

Kulturelle Gründe. Pestalozzi hat einmal gesagt: „Es kann ein Zeitalter im Erkennen des Wahren mächtige Fortschritte gemacht haben und doch im Wollen des Guten weit zurückstehen." Diese Worte sind vor hundert Jahren gesagt und scheinen doch gerade für unser Zeitalter bestimmt zu sein. Wir sprechen selbstbewußter von „Fortschritt", als alle Generationen vor uns; wir berauschen uns an den gewaltigen Triumphen der Wissenschaft und der Technik — wir vergessen aber die Frage, ob wir nicht vielleicht gerade im Allerwichtigsten einen Stillstand oder gar einen Rückschritt zu verzeichnen haben: in der Herrschaft des Menschen über die Naturgewalten in seinem eigenen Innern, in der Macht der Persönlichkeit über Leben und Schicksal.

Mitten in allen Erfolgen des Geistes hat das Materielle wieder eine erschreckende Macht über unser Leben und unsere Seele gewonnen — mitten in all unserm Wissen breitet sich eine immer gröbere Unwissenheit über Gut und Böse aus, und es ist kein Zufall, daß gerade im Zeitalter der Elektrizität Nietzsches Philosophie „Jenseits von Gut und Böse" entstand und Nietzsches Wort: „Was gut und böse ist — das weiß noch niemand."

Mit diesem Hinweise sollen die großen Errungenschaften des naturwissenschaftlichen Zeitalters nicht herabgesetzt werden — wir müssen uns nur unerbittlich klar machen, daß alle jene Errungenschaften uns nur dann zum Segen gereichen können, wenn ihnen ein gewaltiges Gegengewicht an

Seelenkultur und Charakterpflege gegeben wird. Sonst besteht die Gefahr, daß all unsere Macht über die Naturkräfte nur ein Mittel des materiellen Raffinements und der moralischen Verödung wird. Je größer unsere Verfügung über die Welt der materiellen Güter mit all ihren Versuchungen, ihrer Ruhelosigkeit und ihrer unerschöpflichen Anreizung immer neuer Bedürfnisse, um so dringender wird eine große Verstärkung und Vertiefung der geistigen Seite unserer Natur. Und das ist notwendig nicht nur um des Geistes willen, sondern auch im Interesse der technischen Kultur, die doch selber auf der ethischen Erziehungsarbeit von langen Jahrhunderten ruht, in denen die Bändigung des inneren Menschen, die Technik der Selbstüberwindung, die Pädagogik des Opfers, die Inspiration der Liebe im Vordergrunde der Kultur stand. Wir sind heute wie die Söhne eines reichen Hauses, die sorglos vom Kapital der Vergangenheit zehren und keine Ahnung mehr von den moralischen Bedingungen und Vorarbeiten ihrer glänzenden Sicherheit haben: So genießen wir die technische Kultur, versäumen aber ihre Bedingungen planvoll weiter zu pflegen, vergessen ihren intimen Zusammenhang mit der Kultur des Charakters und gefährden damit die Fundamente unseres Daseins.

Es ist einleuchtend, daß die Erzieher der neuen Generation in erster Linie die Pflicht haben, hier eine Umkehr zur Verinnerlichung vorzubereiten. Wenn nun auch die prinzipielle Einsicht betreffs der Ziele und Mittel solcher Umkehr noch keineswegs auf der Höhe ist, so beginnt man doch allerorten immer mehr die verhängnisvolle Einseitigkeit der modernen Intellektuell-Schule zu begreifen. Die pädagogische Propaganda der Landerziehungsheime, das Verlangen nach mehr Kunst im Leben des Kindes, das Eindringen der Handarbeit in die Lehrpläne der Schule, der vielstimmige Ruf nach Mitarbeit der Schule in der sexuellen Bewahrung der Jugend und in der Propaganda gegen den Alkoholismus, die neueren Enquêten über Kinderlügen und ihre Folgerungen für die ethischen Gegenwirkungen der Schule („Erinnerungspädagogik"), die wichtigen Untersuchungen über pathologische Ursachen von Kinderfehlern, die gerade im Schulleben selbst eine „heilpädagogische" Vorbeugung und Behandlung zum Gebot machen, und endlich das Problem der jugendlichen Verbrecher, das immer dringender nach mehr ethischer Hygiene und Prophylaxe ruft — alles dies vereinigt sich zu jenem tieferen und universelleren pädagogischen Verantwortlichkeitsgefühl, das der Jenenser Heilpädagoge Trüper in die Worte faßt:

„Namentlich im Hinblick auf die große Zunahme des jugendlichen Verbrechertums und im Hinblick auf die außergewöhnliche Geringschätzung der erzieherischen Tätigkeit im öffentlichen Leben ist es sogar ein dringendes Bedürfnis, daß man der Behandlung des kindlichen Ethos mindestens dieselbe wissenschaftliche Förderung und praktische Pflege angedeihen lasse, wie der Behandlung des Körpers und des Intellektes. . . .

Die Leistungen des Körpers und des Intellektes dürfen keineswegs zum ausschließlichen, ja auch nicht zum vorwiegenden Maßstabe für den Personwert eines Zöglings genommen werden, sondern es muß in mindestens gleichem Maße auch die Beschaffenheit des Ethos mit als Maßstab und darum auch als Bildungsziel gelten."

Gefahren bloßer Verstandesbildung. Die intellektuelle Erziehung soll gewiß nicht unterschätzt werden – verschwinden aber muß der Wahn, daß sie allein schon genüge, um die sittliche Kultur zu sichern. Die modernen Psychiater wissen genug zu erzählen von den gar nicht seltenen Fällen, wo eine völlig intakte, ja sogar stark entwickelte Intelligenz mit moralischem Schwachsinn Hand in Hand geht – genug Beweis dafür, wie wenig Zusammenhang zwischen Intelligenz und Charakter besteht. Intellektuelle Kultur wird sogar zu einer absoluten Gefahr für den Charakter überall dort, wo sie nicht von vornherein der Pflege des Gewissens und der Übung des Willens untergeordnet ist.[1]) Der Verstand wird dann sozusagen nur als Diebslaterne benutzt, um den Begierden den Weg zu ihrer Befriedigung zu suchen und zu erleuchten. Wer kennt in der Schule nicht jene geistig beweglichen Kinder, denen das rechte Gegengewicht an Charakterkultur nicht zuteil wurde und deren hochentwickelter Intellekt jetzt nur der Sklave ihrer Launen, ihrer Eitelkeiten und Heimlichkeiten ist? Wer kennt nicht jene „genialen" Lügner, deren Erfindungsgabe und Geistesgegenwart Lehrer und Mitschüler in Erstaunen setzt und eine ganze Klasse korrumpieren kann?

Ethische Bedingungen der intellektuellen Kultur. Machen wir uns bei dieser Gelegenheit klar, daß die Befreiung des Menschen von seinen Leidenschaften, die Stärkung seines Willens und die Verfeinerung seines Gewissens auch für die höchsten Leistungen des Intelleks selber von größter Bedeutung sind: Wahrhaft logisches Denken setzt Charakter voraus, weil nur Charakter unsere Gedanken vor der Bestimmbarkeit durch äußere Einflüsse, durch Interessen und Vorurteile schützt und alle jene mannigfachen groben und feinen Abhängigkeiten überwindet, durch die unser Denken mit dem Denken und Urteilen unserer Mitmenschen im Zusammenhang steht. Schon die Antike, indem sie dem echten Philosophen eine schwere Prüfungszeit der Askese vorschrieb, war über die ethischen Bedingungen aller wirklich freien Vernunfttätigkeit völlig im klaren und wußte, daß man erst von seinem Subjekte frei werden muß, um objektiv denken zu können.

Charakterbildung für den Beruf. Selbst wenn die Schule nur für die Berufsarbeit vorbereiten wollte, müßte sie mehr Gewicht auf die Pflege des Ethos legen. Denn der berufliche Erfolg im höheren Sinne

1) Schon Aristoteles sagte: „Die sittliche Erziehung ist um so wichtiger, weil der Mensch, je mehr er bloß intellektuell gebildet ist, desto eher zum maßlosesten und wildesten aller Wesen entartet."

hängt viel mehr, als man gewöhnlich meint, von ethischen Qualitäten ab. Wieviel Menschen leiden im Beruf Schiffbruch, weil ihnen die elementarste Weisheit der Menschenbehandlung fehlt, weil sie keine tiefere Ordnung, keine Pünktlichkeit und keine Vertragstreue im geschriebenen und ungeschriebenen Sinne gelernt haben, weil sie weder zu gehorchen noch zu befehlen wissen und weil ihnen nie klar geworden ist, daß und warum letzten Endes Ehrlichkeit doch die beste Politik ist. Wie wichtig wäre es, in den oberen Klassen eine Berufsethik zu skizzieren, welche die ethischen Gefahren und die ethischen Vorzüge eines jeden Berufes bespricht und die Berufsverantwortlichkeit an Beispielen klar macht.[1]) Wieviel Inspirationen könnten aus solchen Besprechungen für die Schularbeit gewonnen werden! Frenssen schildert in „Peter Moor“ an einer Stelle die Bedeutung der inneren Bildung für den Offiziersberuf. Peter Moor spricht in folgender Weise von seinem Leutnant:

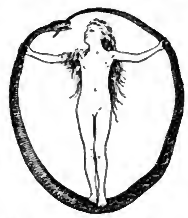
„Es kam nicht daher, daß er mehr gelernt hatte als wir: ich glaube, es kam daher, daß er ein inwendig gebildeter Mensch war, d. h. Seele und Geist in Gewalt hielt, daß sie die Dinge rund um ihn her ruhig, gerecht und nachsichtig überdachten. Sein Wille wollte so und da geschah es. Da habe ich gemerkt, daß Wille zehnmal mehr wert ist als Wissen. Wir sagten mit keinem Wort, wieviel wir von ihm hielten. Aber wir sprachen oft von ihm und sahen oft nach ihm hin.“

Die Charakterpflege, die zu solcher inneren Berufsbildung führt, wird allerdings nicht durch ethische Besprechungen allein geleistet — diese müssen vielmehr in Zusammenhang mit einer wirklichen Praxis der Willensbildung und Erziehung zu rechten Zeiten und Orten stehen: Dazu aber bedarf unsere ganze Schuldisziplin durchgreifender Reformen. Davon in einem späteren Artikel.

Hygienische Bedeutung des Charakters. Es ist die modernste Richtung der medizinischen Wissenschaft, die Psychotherapie, die uns wieder auf die ganz außerordentliche Bedeutung des Charakters für die Gesundheit aufmerksam macht: Charakter ist Konzentration und Stärkung der Willenskraft, Charakter ist Lösung von der Welt äußerer Reize, Charakter ist Freiwerden des Menschen von seinem sinnlichen Selbst, Charakter ist Einheit statt Zerrissenheit und Zwiespalt, Charakter ist Überwindung jeder Art von Feigheit und Weichlichkeit — welche Fülle von physischer und nervöser Gesundheit, Bewahrung und Lebenserhöhung liegt nicht in all diesen Dingen!

1) In einer landwirtschaftlichen und gewerblichen Missionsschule auf Java wird auch Ethik und Pädagogik gelehrt, mit dem ausdrücklichen Zwecke, die jungen Leute gerade für die ethischen und pädagogischen Aufgaben und Verantwortlichkeiten in technischen Berufsstellungen vorzubereiten. Die richtige Behandlung der feinsten Kraftmaschine, Mensch, gehört eben auch zur rechten Ökonomie- und Betriebslehre — selbst vom rein technischen Standpunkte. Vgl. Rev. Skopps Reports, Agency for Charity Writings, Chicago Ill.

Trotz all der Lebenserleichterung und all der Auspolsterung unseres Daseins, die von der technischen Kultur ausgeht, leiden wir heute mehr von den Stößen und Widerwärtigkeiten des Lebens und Schicksals, weil uns die Innenkraft verloren gegangen, weil uns die großen und starken Ideale fehlen, die alles Heroische im Menschen aufrufen und alles Leiden als Weg zur Kraft betrachten lehren. Auch im Verkehr der Menschen untereinander fehlen immer mehr die höheren ethischen Vorstellungen und Hilfen, die uns den Mitmenschen ertragen und richtig beeinflussen lassen: Wir fallen uns „auf die Nerven" – weil Liebe und Geduld nicht mehr lebendige und gebietende Mächte sind, die zwischen Mensch und Mensch beruhigend und fürbittend stehen. Die Lehre vom Sichgehenlassen und Ausleben ferner wirkt aufs tiefste gesundheitszerstörend, weil sie die schlaffe Widerstandslosigkeit des Menschen gegenüber allen seinen Zuständen, Affekten und Trieben ermutigt, jedes pathologische Keimchen zum Auswachsen bringt und dem Menschen alle feste Ordnung und Begrenzung seines Tuns unmöglich macht. „Meine Lehre ist Gesundheit für alles Fleisch" – wie tief wahr ist dieses Wort Christi!



Aus Dehmels „Aber die Liebe". Verlag Schuster & Löffler - Berlin.

GOETHE ALS LEBENDIGER[1])

SEIN KUNSTGENUSS AUF REISEN

GLOSSEN ÜBER „DIE KUNSTSCHÄTZE AM RHEIN, MAIN UND NECKAR"

VON JOS. AUG. LUX-DRESDEN

Es ist eine gewisse Gefahr, „Klassiker" zu beschwören. Wir stehen alle noch zu sehr unter dem beängstigenden Eindruck, daß die „Klassiker" in der Regel dazu mißbraucht wurden, die moderne Kunst totzuschlagen. In Goethe wollen zwar alle leben, auch jene, die ein bloß antiquarisches Interesse mitbringen, allein der ganze Wulst wissenschaftlicher, literarhistorischer Untersuchungen, der zu ungeheurer Goetheliteratur angeschwollen ist, hat nicht vermocht, auch nur einen der lebenden Werte in Goethes Schaffen für unser Leben fruchtbar zu machen. Für eine Zeit, die gewohnt war, ihre Kunstfreude ausschließlich durch die wissenschaftliche Brille zu untersuchen, ward mehr Goethe, in Wirklichkeit immer weniger Goethe; die Gewohnheit viel über Goethe und wenig oder nichts von Goethe zu lesen, trug dazu bei, die literar-historische Weltentrücktheit des „Klassikers" zu versichern. So ward der Begriff „Klassiker" eine Drohung, die nicht nur die Jugend der niederen und hohen Schulen mit den Ängsten

1) Eine Anregung zur Goethelektüre. (Wird fortgesetzt.)


Henckell-Lesezeichen.

des Alpdrückens erfüllte, sondern auch die künstlerische Entwicklung in den Starrbann versetzte, bis das stärkere Leben zum Trotz ermannte und das Erlösertum des Ketzers schuf . . .

Und nun! Wir und jene, denen die Aufgaben der künstlerischen Bildung am Herzen liegen, erkennen in allem, was wir treiben und lieben, unzählige Beziehungen, die unsere Sache mit Goethe verbindet. Was wir immer an alten Kunstschätzen verehren, wir können es nicht anders tun, als in lebendiger Beziehung zu unserem gegenwärtigen Leben und seiner Zukunft. Was nicht diesem Zweck dient, kann für uns in Wahrheit nicht bestehen. Für unsere Sache erscheint Goethe als Lebendiger – nicht als „Klassiker“, aus dem die Beckmesser und Scharfrichter der Kunst einen strafenden Jupiter in verstaubter Puderperücke gemacht haben oder machen wollen.

Was also heißt am Ende in Goethe leben? Was uns bewegt, hat auch den Großen zu seiner Zeit beschäftigt. Manches Zeitliche ist abgefallen, aber was für uns bedeutsam ist, liegt nicht so sehr an den Dingen, als an dem Geist, mit dem er die Dinge zu erfüllen wußte. Sein Tun hat die Kraft eines lebendigen Beispiels. Es wird am stärksten in seinen kleinen Schriften offenbar, die am wenigsten gelesen werden, und die fast unbekannt sind, obzwar sie, oder vielleicht gerade weil sie allen Klassikerausgaben beigefügt sind. Es erscheint uns nun als eine fast verdienstliche und zeitgemäße Sache, eine Auswahl jener Schriften Goethes ins Bewußtsein des Volkes zu bringen, die in einem gewissen Zusammenhange mit den Dingen stehen, die wir pflegen. Dazu gehören alle Schätze der alten und neuen Kunst, soferne sie für unser Dasein bedeutsam sind und neue lebende Werte darstellen. Die Reiseaufsätze

über die „Kunstschätze am Rhein, Main und Neckar" enthalten einen ganzen Schatz solcher lebenden Werte, mit dem die Leser in der Regel wenig anzufangen wissen. Nun es aber gelingt, mit Unbefangenheit zuzusehen und den Blick für die neuen Eindrücke offen zu halten, stellt es sich heraus, daß es eine entzückende Reise ist, reich an originellen Wahrnehmungen und Erfahrungen, und an Ausblicken, die über das Jahr 1814/15 bis reichlich 1907 und darüber hinausreichen. Schon die Art des Reisens und Genießens ist eine höchst vergnügliche und angenehm belehrende, reichlich verschieden von der Art, wie man sich heute in solchen Dingen zu benehmen pflegt. Der heutige Reisende sammelt in der Regel nur Hoteleindrücke. Der Hotelstandpunkt ist für seine Kenntnis der fremden Stadt maßgebend, und der kalt-staunende Besuch in den Museen, die blinde Hast durch ein paar Säle sind nicht geeignet, die Dürftigkeit der gewöhnlichen Reiseeindrücke wesentlich zu bereichern. An Goethe können wir die Kunst des Reisens wieder lernen. Seinem Beispiel zufolge war es maßgebend, die Menschen zu besuchen, die den Ort berühmt oder rühmenswert machten, ihre Ansichten, ihre Lieblingsbeschäftigung und die Dinge kennen zu lernen, die sie pflegten und um deretwillen die Reise fruchtbringend zu werden versprach. Eine Menge von Menschen mit ihrer Individualität, ihren Vorzügen und Schwächen, ihren Wunderlichkeiten und harmlosen Narreteien gehörten in die Reisegalerie und in den wohlversicherten Seelenbesitz, ebenso wie die intime Kenntnis der gesehenen Dinge, die gleichzeitig eine sehr persönliche Physiognomie gewannen. Nicht nur weil sie für den Ort beziehungsreich waren, sondern auch für den Besitzer, der eine Menge Merkwürdigkeiten über die Herkunft des Gegenstandes, über die Umstände der Besitzerwerbung und die sonstige Hausgeschichte zu erzählen wußte. Kein Museumsbesuch kann diesen persönlichen Wert bieten, als der Besuch bei den Sammlern selbst, deren Liebe und Eitelkeit eine persönliche Beziehung zu den Kunstschätzen herzustellen wußte, die sich alsbald auch auf den Besucher erstreckte.

Schon der Empfang in Köln liefert den in unserer Zeit durchaus ungewohnten Beweis, daß an der Kunstliebe nicht allein der kleine Kreis von Kunstfreunden, sondern ein großer Teil der Stadtbevölkerung überhaupt beteiligt war. Wir könnten es uns nicht erklären, wie anders es für die Bürgerschaft ein Festtag sein konnte, da ein längst vermißtes Bild für die Stadt zurückgewonnen wurde.

Das Kunstinteresse bleibt nicht allein bei der älteren Kunst oder einem ihrer Zweige stehen. Es wird bekannt, daß die einheimischen zeitgenössischen Künstler in einer Stadt, die mit den heutigen Städten verglichen, winzig erscheint, reichlich beschäftigt waren. Schon damals gehörte es zu den Pflichten der gebildeten Einwohnerschaft, die Reste der alten Kunst zu sammeln und kleine Privatmuseen anzulegen, die einen anregenden Kunstschatz bildeten. Von Auswüchsen war natürlich auch die gute Sache

nicht frei. Daß man, um die Sammelgegenstände gut unterzubringen, stilistische Wanddekorationen schuf, die den Geist einer anderen Zeit vortäuschten, ist ein nachmals zum Verhängnis entarteter Irrtum gewesen, der damals in den unschuldigen Anfängen stand. Winkelmanns archäologische Studien standen an der Schwelle dieses Beginnens. Es ist aber kaum zu denken, daß die damaligen derartigen Versuche jemals so geschmacklos ausfielen, als die abschreckenden Beispiele von Stilarchitektur, die wir aus den heutigen Tagen vor Augen haben.

Die Sammlertätigkeit erfüllte eine sehr bestimmte und wertvolle Kulturarbeit. Es ist nicht leicht auszurechnen, welchen geistigen, künstlerischen und zugleich wirtschaftlichen Wert eine Stadt durch die Anwesenheit solcher Sammlungen erhielt. Die Kunstpolitik mußte ein Augenmerk darauf haben, denn die Wirkung der künstlerischen und sammlerischen Tätigkeit strahlte nach vielen Richtungen aus. Die Stadt war ein Schatzkästlein, und an dem Geheimnis der schönen und wertvollen Dinge, die es umschloß, fand der Stolz und die Kunstliebe der Einheimischen Nahrung und Anregung zum Erhalten und Erschaffen schöner Dinge, hielt die Nahen und Fernen in Atem. Wo es Wertvolles zu sehen gibt, strömen naturgemäß die Menschen hin. Die Qualität und das Talent machen den Erfolg der Wirtschaft aus. Dabei wird darauf gesehen, daß jeder Ort sein Eigenes besaß. Nicht die Nachahmung, sondern die Eigenart hielt das Interesse und den Anreiz wach.

Aus dem gleichen Bedürfnis sind die Kunstsammlungen entstanden, die ein durchaus lokales Antlitz zeigen. Was wir heute anstreben, Lokalmuseen, welche die Geschichte und die Kunstentwicklung eines bestimmten kleinen Gebietes zeigen, das Schaffen der Vergangenheit, die Pflege des Gegenwärtigen, und die Vorbereitung des Künftigen, finden wir auf Goethes Reise in dem fertigen Beispiel vor. Es ist gut, daß wir daran erinnert werden, was heute zu tun noch so vielfach verabsäumt wird.

Der Ort, die Stadt und zuletzt der Staat, haben ein wohlberechnetes Interesse an der Sache. Die private Sammeltätigkeit zu fördern, gibt ihnen das Anrecht, sich als den künftigen Besitzer und Nutznießer der Schätze zu fühlen. Die Bildung und Entwicklung der Privatsammlungen fördert die Entstehung der Museen. Diese Museen hatten so lange einen lebendigen Anteil an dem Kunstleben der Stadt, als sie den privaten Charakter bewahrten und einen Kreis von Mitgliedern um sich bildeten, die sich der Pflege eines bestimmten Gebietes widmeten.

Den festen Mittelpunkt der Kunsttätigkeit bildete die Architektur. Der Domausbau war eine Aufgabe, die für die Entwicklung des ganzen Kunstgewerbes eines Ortes oder Landes bestimmend sein konnte. Es soll dabei erinnert werden, daß in unserem bureaukratischen Zeitalter zum unberechenbaren Nachteil der wertbildenden Kräfte die Bautätigkeit leider nicht als

eine Aufgabe aufgefaßt wird, die die Bestimmung hat, die gesamte künstlerische und baugewerbliche Tätigkeit auf ein neues und höheres Niveau zu bringen.

Auch der Dilettant hat eine wichtige Funktion in der Kunstpflege. Er war eine ganz allgemeine Erscheinung seiner Zeit; der Umstand, daß sich die Allgemeinheit dilettierend mit den Künsten zu beschäftigen pflegt, und kein Material unversucht ließ, brachte eine gesteigerte Aufmerksamkeit auf alle Zweige der künstlerischen und gewerblichen Tätigkeit mit und ein Interesse, das den Berufenen als Förderung diente. Der Künstler und Gewerbsmann war versichert, ein verständiges Publikum zu finden, das den Wert seiner Arbeit schätzen oder durch Anregungen befruchten konnte. Er stand nicht allein. Es ist gar nicht zu ermessen, wie hoch die qualitative Leistungsfähigkeit und die werterzeugende Kraft des Volkes gesteigert würde, wenn heute noch jene allgemeine künstlerische Bildung so verbreitet wäre, wie es jetzt etwa die kaufmännische Bildung ist.

VOM SEHNEN DER ZEIT

VON P. OLDENDORFF-PR. FRIEDLAND

„Der Mensch ist nicht um des Sabbats, sondern der Sabbat um des Menschen willen da.“ – Auf allen Gebieten des Geistes darf dem Menschen nicht ein außer ihm Liegendes zum Herrn und Tyrannen werden. Das gilt für die Religion, die Kunst, die Wissenschaft. – In der Wissenschaft von der Natur wie der vom Geiste muß der lebendige Zusammenhang allen Forschens mit dem Menschen als dem Erzeuger von Wissenschaft überhaupt gewahrt bleiben. Das Wort „der Mensch ist das Maß aller Dinge“ hat eine tiefe Wahrheit für sich, insofern es den geistig produzierenden und Wissenschaft überhaupt erst ermöglichenden Menschen bezeichnet. Wahrheit ist aber auch in den Dingen, und jenes Wort darf nimmer im Sinne eines sophistisch-willkürlichen Individualismus aufgefaßt werden. Wir sollen eben nur bedenken, daß allüberall hinter der Wissenschaft als ihr Erzeuger und Herr der Mensch steht, ohne den sie nichts ist. Hier ist die Quelle der Wissenschaft, – löse dich von ihr, – richte starr deine Blicke auf den dahinrinnenden Wasserlauf selbst, suche, wohin er fließe, wo er ins Land der Wahrheit eintrete, – er wird sich deinen Blicken irgendwo verbergen, – wenn nicht im Sande verrinnen. – Verliere die Quelle nicht aus den Augen, nicht die Stelle, wo sie dem dunkeln Schoße der Erde sich entwindet. – Überall steht hinter Religion, Kunst und Wissenschaft der Mensch – gleich als ein höherer, idealer Typus, voller Bewußtsein seineri egenen schöpferischen Kraft, voller Drang nach Betätigung dieser Kraft und voll von, wie es scheint, ewig unbefriedigter Sehnsucht, immer tiefer und tiefer in sich selbst zu steigen.

Die Philosophie hat die Pflicht, auf diesen Zusammenhang immer wieder hinzuweisen, sie hat in dieser Beziehung eine Mahner- und Erinnererrolle zu spielen. Glaube man doch nicht, daß ihr Wesen sich darin erschöpfe, die letzten und allgemeinsten Resultate der Wissenschaften in einer allerallgemeinsten Wissenschaft zusammenzufassen. Dürfte der Extrakt nicht gar zu abstrakt schmecken? — Ist nicht des Philosophen würdiger jene besonnene Tätigkeit? — Aber die Philosophie vermag auch in einer anderen Beziehung jenen Zusammenhang aufzuweisen: in der Geschichte ihrer eigenen Wissenschaft. Denn die Lehren der großen Philosophen haben alle dies als ihr eigentümlichstes Merkmal an sich, wodurch sie sich von anderen unterscheiden, daß ihnen jener Zusammenhang nie verloren geht, weil hinter ihrem Philosophieren immer ihr eigener, ganzer, voller Mensch steht, weil es ihnen innerstes Lebensbedürfnis ist zu philosophieren.

Ich halte diesen Drang vergebens auf,
Der Tag und Nacht in meinem Busen wechselt.
Wenn ich nicht sinnen oder dichten soll,
So ist das Leben mir kein Leben mehr!
Verbiete du dem Seidenwurm zu spinnen —
Wenn er sich schon dem Tode näher spinnt,
Das köstliche Geweb' entwickelt er
Aus seinem Innersten, und läßt nicht ab,
Bis er in seinen Sarg sich eingeschlossen.

So können sie mit dem Dichter von sich bekennen. Ihnen ist der Mensch nicht um der Wissenschaft, sondern die Wissenschaft um des Menschen willen da. Und, wenn auch an sich oft unausgesprochen, die Tatsache des Hervorquellens aller ihrer Lehren aus dem innersten Lebenszentrum steht überall hinter diesen.

Ist es nun nicht auch verständlich, warum vor den großen Philosophien wie vor unbegreiflichen und demzufolge nur zu bald für eitle Gedankengespinste erklärten Erscheinungen eine Zeit steht, der eben jener Zusammenhang völlig verloren gegangen, die zum großen Teile zu rechter Andacht doch noch immer völlig unfähig erscheint? Ist dies nicht vielmehr natürlich in einer Zeit, in der die Technik so unerhörte Erfolge aufzuweisen hat und sich im eigenen Erfolge nur gar zu leicht berauscht und die tieferen Schichten desselben Geistes, der denn doch auch ihr Vater ist, einfach übersieht? — Tut es aber darum nicht gerade auch not, auf jene seltenen Erscheinungen aufs neue hinzuweisen?

Man hört in jüngster Zeit öfter ein Wort von einer Neugeburt der Wissenschaft aus mystischem Geiste oder doch von einer Befruchtung durch ihn. Sollte nicht vielmehr eine Neubefruchtung der Wissenschaft durch Aufweisung jenes Zusammenhanges erwünscht sein, zumal mit dem Worte „Mystik" in unserer oberflächlich urteilenden, sie so schlecht verstehenden Zeit ein großer Unfug getrieben wird und sie oft als Gegensatz

zum Leben und Streben ganz und gar gefaßt wird? Wird man nicht hingegen an jenen Beispielen, wo man nicht willkürlich die Augen schließt, nur sprudelndes, ja – es sei zugegeben – bisweilen zu heftig sprudelndes Leben finden und ein allerhöchstes Streben?

Nur wo auch in der Kunst, wo auch in der Pädagogik, der Kunst der Erziehung, – im tiefsten Sinne – der Kunst von Seele auf Seele zu wirken, jener Zusammenhang verloren geht – und hier ist es am schlimmsten, aber fast auch am unbegreiflichsten –, da überwiegen denn auch die blutlosen Systeme, die alles Lebendige eher ersticken als sein Wachstum befördern, – nur da ersteht in der Kunst die l'art pour l'art-Theorie, nur da erwächst ein entnervter, bodenloser, saftloser Ästhetizismus.

Und in der Religion als der höchsten und alles durchdringenden Kraft des Menschen – ist es da anders? – War das doch der innerste Gegensatz des Christentums zum Judentum: Der Mensch ist nicht um eines außer ihm liegenden Zweckes, nicht um des Gesetzes willen, sondern alles um des Menschen willen da, – der Mensch, der gottdurchdrungene, lebensvolle, der liebende Mensch ist das Maß aller Dinge; damit wird Erfüllung des Gesetzes durch Liebe, also Auflösung des Buchstabens gepredigt. – Auch ein anderes höchst wesentliches Moment unserer Religion muß in diesem Zusammenhang genannt werden: die Gleichgültigkeit gegen Besitz und das Vermögen, sein Selbst kraft der Religion den Sorgen und Lüsten der Welt gegenüber zu behaupten. Besitz, Sorgen und Lüste ziehen uns von der Lebensquelle nur zu sehr ab, sie sind die Dornen, unter denen die Pflanze des Glaubens erstickt wird, – wir machen dann gleichfalls außer uns liegende Dinge zum Maßstab unseres Lebens. – „Genießen macht gemein." – Der Mensch in freier Selbstbestimmung – das ist auf praktischem Gebiete das höchste und mit den religiösen Forderungen des innersten Menschen vollkommen harmonierende Ziel.

Schließlich ist es denn auch nicht Zufall, wenn unsere Zeit sich so viel mit Romantik beschäftigt. Daß diese zu einem Teile auch ungesunden Erscheinungen des modernen Lebens entgegenkommt, – wer wollte es leugnen? Daß sie einem tiefen Bedürfnis der Zeit entspricht – wer will es bestreiten? Die Besten unserer Zeit wollen jenen Zusammenhang des Menschen mit allen höchsten Erzeugnissen geistiger Arbeit einmal wieder aufgewiesen haben. Man wird also das Sehnen der Zeit in letzter Hinsicht als ein erneutes Streben des menschlichen Geistes bezeichnen dürfen, durch ein Klarwerden über sich selbst und sein Vermögen wie seine Betätigung in den höchsten Erzeugnissen schöpferischer Produktivität aufs neue befruchtet, zu neuen Leistungen angespornt zu werden.

Da hat die Romantik, die Verknüpferin von Leben, Kunst, Religion und Wissenschaft ihre tiefernste Bedeutung. Da rauschen viel echte Quellen, die es aufzuspüren gilt. Wodurch anders z. B. ist Schleiermacher der

Schöpfer der neueren Theologie geworden, als indem er, der durch die Romantik hindurchging, die Theologie wirklich auf Religion, auf die praktische Erfahrung des menschlichen Gemütes basierte? Wodurch anders scheint das Interesse für einen Novalis wieder so lebendig zu sein, als weil man fühlt, hier ist Dichtung innerstes Leben, ja weil der gleichgestimmte Sehnende dies hier mehr fühlt als im Klassizismus und seiner Sternenklarheit?

Überall ist ein Wachsen und Knospen im Vaterlande wahrzunehmen. Der uralte heilige Vater erbarmt sich seiner verschmachtenden Kinder und öffnet ihren Blicken wieder heilige Quellen und zeigt dem erstaunten Blicke die eigenen Tiefen.

NIETZSCHE ALS PÄDAGOG

VON MARTIN HAVENSTEIN-SCHMARGENDORF

So heißt eine Schrift von Dr. Ernst Weber, die soeben in Leipzig bei E. Wunderlich erschienen ist und broschiert 2 M., gut gebunden 2,50 M. kostet. Das Buch führt den Untertitel: „Die pädagogischen Gedanken des jungen Nietzsche im Zusammenhang mit seiner Welt- und Lebensanschauung“. Es beschränkt sich also auf die Werke aus Nietzsches erster Schaffensperiode, die im 1., 9. und 10. Bande der Gesamtausgabe enthalten sind. Gewiß nicht mit Unrecht. Denn freilich hat der große Seelenenträtseler dem suchenden Pädagogen überall etwas zu sagen – wie sollte er nicht? Was ist denn Pädagogik anderes als angewandte Psychologie? – aber so ausgedehnt und eingehend wie in der Baseler Zeit hat er sich später mit speziell pädagogischen Fragen doch nicht mehr beschäftigt. Überdies verschwindet ihm in den späteren Zeiten das Ziel des erzieherischen Strebens, der ideale Mensch, der „Übermensch“, mehr und mehr in den Duftschleiern eines Zukunftslandes, zu dessen ferner Küste bisher noch kein Fahrzeug und keine Brücke hinüberträgt, während, wie Weber richtig bemerkt, in Nietzsches ersten Schriften das pädagogische Ziel, so hoch es ist, doch nicht durchaus im Unerreichbaren liegt. Hier wird also die Pädagogik vor allem zu graben haben. Sie hat's bisher noch kaum getan. Sie fängt erst eben an zu merken, welche Schätze hier schlummern. Freilich, Männer wie Heinrich Driesmans, Albert Kalthoff u. a. haben das längst erkannt. Auch ich selbst habe schon mehrfach auf die pädagogische Bedeutung Nietzsches hingewiesen, die ich höher einschätze als Weber. Doch gleichviel, ob diese Stimmen zu ihm gedrungen sind oder nicht, er hat, wie er es meint, sicherlich recht, wenn er sagt, Nietzsche habe „auf pädagogischem Gebiete bis heute keine eigentliche Würdigung gefunden“. Denn die wissenschaftliche Pädagogik hat sich, soviel ich sehe, in der Tat um diesen Pfadsucher bisher nicht bemüht. Weber will die Lücke ausfüllen, und wir haben ihm dafür zu danken. Es gilt wahrlich nicht nur eine Schuld zu tilgen, eine Schuld des deutschen Volkes gegen einen seiner größten Geister, den die Teilnahmlosigkeit seiner Zeitgenossen so bitter geschmerzt hat, – es gilt vor allem uns selbst zu nützen durch Lernen und Begreifen, durch Verarbeiten und Weitertragen. Und hier tut Weber einen tüchtigen Schritt vorwärts. Er hat sich die Aufgabe gestellt, die pädagogischen Gedanken des jungen Nietzsche zusammenzusuchen und zu ordnen; wo es nötig ist, sie zu deuten, mit den Lehren anderer zu vergleichen und vor allem sie auf ihre Übereinstimmung untereinander und ihre praktische Brauchbarkeit zu prüfen. Wer Nietzsches Schriften gründlich kennt, der weiß, daß diese Aufgabe keineswegs

leicht ist. Nietzsche war ein sehr impulsiver Denker. Man könnte ihn den großen Impressionisten unter den Philosophen nennen. Gegen den Widerspruch, den eigentlichen Teufel und bösen Feind im Reiche des Logischen, war er sehr furchtlos und unbekümmert. Es hängt das mit seinen tiefsten psychologischen Erkenntnissen zusammen, auf die ich an dieser Stelle nicht näher eingehen kann. Er hat es damit dem Leser leicht und schwer gemacht. Leicht, denn er bekommt fast immer etwas Lebendiges, mit Seele und Sinnen Erfaßbares zu sehen und zu hören, nichts Totes, Abstraktes, Schemenhaftes. Schwer, denn es bleibt ihm zum großen Teile selbst überlassen, die bunte, wilde Fülle der Erscheinungen, die auf ihn einstürzt, zu ordnen und auszugleichen. Wem diese Aufgabe Not macht, wer nicht nur angeregt und bereichert sein möchte, sondern, dem logischen Bedürfnis folgend, die Menge der Eindrücke begrifflich bezwingen und ein geliedertes Ganze denkend erfassen will, dem wird Webers Buch ausgezeichnete Dienste leisten. Er findet in ihm einen kundigen Führer, der diese „Nacht dunkler Bäume" mit der Laterne der gelehrten Forschung kreuz und quer gewissenhaft durchstreift hat, alle Wege darin kennt und manchen selbst gebahnt hat. Weber hat mit seinem Buche eine tüchtige Arbeit geleistet und sich um die wissenschaftliche Erforschung eines so wichtigen Gebietes in Nietzsches Werken wahrhaft verdient gemacht. Er hat es trefflich verstanden, des schwierigen Stoffes Herr zu werden, die einherströmenden, sich drängenden, sich kreuzenden Gedankenmassen klar und übersichtlich zu ordnen, das Dunkle aufzuhellen, das Hochfliegende, Verfliegende ins Greifbare herabzuholen und alles in Beziehung zu setzen zu den Gedanken und Bestrebungen der Vorwelt und Mitwelt. Manchen verwickelten Knoten weiß er mit geschicktem Finger zu lösen, und manch feinen Faden knüpft er selbst zwischen scheinbar fernen und fremden Dingen. Wie gut versteht er es z. B. – um eine Einzelheit anzuführen – die ins Mystische verschwimmenden Grundbegriffe des Dionysischen und des Apollonischen als die natürlichen Stadien jedes künstlerischen Prozesses zu erklären und sie damit jedermann, soweit es möglich ist, begreiflich zu machen! Und wie trefflich übersetzt er den gewaltigen Text Nietzsches in eine uns allen vertraute Sprache, wenn er das Dionysische schließlich als den „Ausdruck des Persönlichen überhaupt" faßt und so zu dem Satze kommt: „Das Dionysische ist im Unterricht die naturnotwendige Voraussetzung, wo immer es sich um lebenswarme und lebenswahre Darstellung handelt". – Er ist überall ernstlich bemüht, Nietzsches Gedanken etwas Einheitliches, Widerspruchsfreies, für die Gegenwart Verständliches abzugewinnen und sie den nüchternen Forderungen des Tages anzupassen. Wenn er dabei m. E. nicht immer das Richtige trifft, so sind doch seine Versuche stets sehr beachtenswert und tun viel dazu, für die Zukunft die Aufgabe zu erleichtern. Die vielen historischen Parallelen, die in dem Buche gezogen werden, machen freilich manchmal den Eindruck, als werde dabei Nietzsche die Originalität abgesprochen und das lebendige Wesen seiner Denkweise in Fetzen zerschnitten. Allein Weber erklärt ausdrücklich, daß Nietzsche bei aller Verwandtschaft mit anderen Pädagogen kein Eklektiker sei, und so dienen die geschichtlichen Hinweise zuletzt dazu, den Schein des völlig Fremdartigen, Seltsamen und Grotesken zu zerstören, den Nietzsches Gedanken für den oberflächlichen Betrachter so leicht haben können.

So kommt denn Weber zu Ergebnissen, die Nietzsches Bedeutung für die Pädagogik in erfreulichem Grade gerecht werden. Soviel Widerspruchsvolles, nicht zu Ende Gedachtes, rein Problematisches, für die Praxis Unbrauchbares, dem Fortschritt Hinderliches er auch abweisen zu müssen glaubt und sicherlich oft mit Recht abweist, es bleibt doch genug

übrig, um darauf eine hohe Schätzung des Pädagogen Nietzsche zu begründen, und zwar eine Schätzung, die geeignet ist, gerade den „Säemann" und seine Freunde auf Nietzsche aufmerksam zu machen. „Nietzsche ist", so erklärt Weber, „ohne Zweifel einer der leidenschaftlichsten Propheten der modernen künstlerisch-pädagogischen Richtung. Die meisten Forderungen der heute immer weitere Kreise ziehenden Bewegung finden bei ihm eine eigenartige Begründung und tiefgehende Herleitung. Hierin liegt denn auch zum größten Teil Nietzsches eigentliche Bedeutung für die Pädagogik der Gegenwart" (S. 137). Schon dies Zitat beweist, daß für Weber Nietzsches scharfe Kritik der bestehenden Bildungsanstalten keineswegs etwas rein Negatives ist. Sie erscheint ihm vielmehr in hohem Grade berechtigt und heilsam. Denn er sieht dahinter machtvolle positive Gedanken und Ideale, denen durch Verneinen und Zerstören Raum geschafft werden soll. So fällt er das Urteil: „Der junge Nietzsche hat seine starken pädagogischen Vorzüge wie nur irgend ein Bahnbrecher auf diesem Felde, und er hat diese Vorzüge vor allem für unsere Zeit" (S. 160).

Gewiß, so ist es. Welcher Eingeweihte kann heute noch Nietzsches große Bedeutung und Wirkung auf pädagogischem Gebiete leugnen? Freilich hat sich die Wissenschaft mit ihrem Urteil lange vorsichtig zurückgehalten, da Nietzsche noch nicht „historisch" ist. Aber das Leben wartet nicht auf die Urteile der Gelehrten. Eine pädagogische Bewegung braucht heutzutage bei den eigentlichen Fachleuten nicht anzuheben. Die Publizistik unserer Zeit trägt ja alles gleich ins Weite hinaus, und Nietzsches Gedanken sind umfassend und großzügig und durchaus nicht nur für Lehrerzimmer, Hörsäle und Fachzeitschriften geschaffen. Künstler und Schriftsteller haben sie zuerst erfaßt und sie dann weiter verbreitet. Nietzsche hat mit seinen „Unzeitgemäßen Betrachtungen" ein Feuer angezündet, das brennt fort und fort, und es springt über von Seele zu Seele und wärmt und leuchtet, und die empfangene Wärme und Leuchtkraft setzt sich wieder in Gedanken und Taten um und erfüllt mehr und mehr die Literatur und die Kunst und das Leben, und ein Neues ist da, ein Wirkliches ist entstanden, ehe man noch recht weiß, daß es da ist und wie es entstand.

Allerdings ist m. E. die Bedeutung der pädagogischen Gedanken des jungen Nietzsche mit dem Worte „Individualismus" nicht erschöpfend bezeichnet, wenn ich auch Weber zugebe, daß die individualistische Tendenz darin sehr stark hervortritt. Weber erklärt ja selbst, Nietzsche habe, auch als Pädagoge, das Leben „zum alles beherrschenden Wertbegriff erhoben". Man kann doch aber wohl nicht behaupten, daß diese beiden Prinzipien sich vollständig deckten. Es ist eben mißlich, wenn man allzu sehr auf Systematisierung bedacht ist. Da ist immer das Bett des Prokrustes nicht weit. So scheint mir denn auch Weber, trotz aller Unbefangenheit, Vorsicht und Klarheit, in seinem Streben nach Vereinheitlichung der Gefahr, den Tatsachen Gewalt anzutun, nicht völlig entgangen zu sein. Um davon einen Eindruck zu bekommen, lese man, was Weber S. 165 und 166 über Nietzsches Forderung der Stileinheit gegen Kalthoff bemerkt, und dann, was Nietzsche selbst darüber sagt, etwa Gesamtausgabe Bd. 1, S. 3151 Gewiß tritt Nietzsche nicht für hohle, leere Formen ein. Er bekämpft sie vielmehr. Aber darum ist er noch lange kein „Feind aller Konvention", sondern eher das Gegenteil. Und ich dächte doch, es liege schon im Begriff der Konvention, daß sie gar nicht individualistisch sein kann. Sie mag der individuellen Persönlichkeit einen gewissen Spielraum gewähren, aber sie bindet sie doch zunächst, und die Freiheit, die sie ihr läßt, ist eine „Freiheit unter dem Gesetz". So ist sie auch stets bei Nietzsche gemeint, der bei allem Individualismus zeitlebens einen sehr hohen Begriff von dem Werte strenger

Zucht und Gewöhnung hatte und lange nicht gutmütig genug vom „Menschen“ dachte, als daß er das laisser faire als allgemeines Erziehungsprinzip hätte für wünschbar halten können. „Mein Ausgangspunkt ist der preußische Soldat“, sagt er (Bd. X, S. 279), „hier ist eine wirkliche Konvention, hier ist Zwang, Ernst und Disziplin, auch in Betreff der Form.“ Und Ähnliches findet sich häufig. Es spricht sich darin eine Grundanschauung Nietzsches aus, die alle seine Schriften durchzieht und die m. E. für ihn so charakteristisch ist, daß sich alles Form- und Regellose, alles was sich gehen läßt und nur im landläufigen Sinne „sich ausleben“ möchte, jeder naturalistische Individualismus, der Kultur und Natur optimistisch gläubig gleichsetzt, mit wenig Recht auf ihn berufen darf. Weber weiß hiermit nichts Rechtes anzufangen und gerät in Erstaunen, wenn er dergleichen bei Nietzsche findet, weil es zu seinem Grundprinzip eines schrankenlosen Individualismus nicht paßt. Einmal (S. 141) versucht er den „scheinbar grellen Widerspruch“ zwischen den Forderungen völliger Freiheit und unerbittlicher Zucht dadurch aufzulösen, daß er erklärt, jene gelte nur dem Genius und diese der Menge. Allein diese Scheidung ist bei Nietzsche keineswegs durchgeführt, wenn er auch den Genius mit anderem Maße mißt als die übrigen Menschen. Er wendet vielmehr sichtlich beide Prinzipien abwechselnd auf dieselben Menschen an. Es muß also wohl ein anderer Ausgleich gesucht werden, falls der Widerspruch unerträglich ist. Vielleicht ist es auch gar nicht so schwer, einen solchen zu finden. In der konkreten Wirklichkeit des Lebens ist das logisch Entgegengesetzte ja so oft aufs schönste vereinigt. Ist nicht der klassische Künstler, ja, jeder gut erzogene Mensch, dem das Angewöhnte zur Natur geworden ist, ein Beweis dafür, daß Freiheit und Gebundenheit sich in der Wirklichkeit nicht übel vertragen? Das ist ein altes Lied. Man kann es von Goethe lernen, der es häufig sang. Und Nietzsche hat von ihm gelernt. –

Natürlich meine ich nicht, daß das schwierige Problem damit leichthin zu lösen sei. Aber auf diesem Wege, scheint mir, muß die Lösung jedenfalls zu suchen sein.

Doch wenn der Widerspruch in Nietzsches Tendenzen sich auch gar nicht lösen läßt, was tut's denn? Ist denn der lebendige Mensch eine widerspruchslose Einheit, die Personifikation eines einzigen herrschenden Prinzips? Zwingt uns nicht die Wirklichkeit fortwährend, verschiedene Maßstäbe und Normen anzuwenden und logisch entgegengesetzte Seiten unseres vielgestaltigen Wesens zu offenbaren? Warum soll ein Buch diese Mannigfaltigkeit nicht zum Ausdruck bringen und so dem wirklichen inneren Sein wahrhaft entsprechen? Verliert es nicht leicht an Reichtum und Wahrheit, wenn der logische Trieb darin den Tyrannen spielt, die Eigenart des Besonderen unterdrückt und alles unter das Joch eines Prinzips beugt? Ich meine, auf dem Papier könnten wir den vielen heimlichen Ichs, die unser bewußtes Ich beherbergt, oft etwas mehr Freiheit lassen und sie etwas individualistischer behandeln, als wir gewöhnlich tun. Im Leben tun wir's ja alle mehr als genug.

Ich kann daher die vielen Widersprüche in Nietzsches Gedanken nicht ganz so ansehen wie Weber. Er führt am Schlusse selbst den schönen Aphorismus an, in welchem Nietzsche die einzelnen Bausteine eines philosophischen Systems für das Bleibende erklärt, nicht den Bau als Ganzes, eine Wahrheit, die niemand bezweifeln kann, der die Geschichte kennt. Ein System kann eine hohe architektonische Schönheit haben, an der das geistige Auge des Betrachters sich noch nach Jahrtausenden erquickt. Einen Wahrheitswert hat noch keines im Kampfe mit der Nachwelt behauptet. Wozu also ein neues bauen, anstatt recht viele einzelne Steine zu bearbeiten?

Jeder Bau beschränkt die Wahl und Behandlung des Materials erheblich. Wer auf den Bau verzichtet, kann den schönsten Marmor nehmen und ihm die herrlichsten, immer neuen Formen geben. Das hat Nietzsche getan, und ich meine, sein Museum ist reich genug, und man sehnt sich nicht nach den alten gotischen Domen, solange man seine Bildwerke betrachtet.

Es bleibt mir noch übrig, den Verfasser auf ein paar Irrtümer hinzuweisen, die sich in seinem Buche finden.

S. 152 behauptet er, Nietzsche spreche sich „die eigentliche Produktivität" ab. Der Brief aber, in dem die Stelle steht, ist von Rohde, und Rohde spricht von sich selbst.

S. 14 verwechselt Weber die „praktische Vernunft" bei Kant mit seiner „Erkenntnis a posteriori", ein grobes Versehen, das bei einem so gut unterrichteten Schriftsteller auffallend ist.

S. 5 endlich sagt Weber: Für „Psychologie und besonders für Physiologie hatte Nietzsche zeitlebens eine Vorliebe." Dieser Satz hätte das Nichtsein dem Sein vorziehen sollen. Denn er klingt, von dem großen Psychologen gesagt, etwa so, wie wenn man von Goethe sagen wollte: „Für die Dichtung hatte Goethe zeitlebens eine besondere Vorliebe."

RUNDSCHAU

BYZANTINISMUS

Die „Freie Bayrische Schulzeitung" veröffentlicht dieses „Meisterwerk" aus einem Lesebuche für Mittelschulen:

Lied der Bayern.

1) Was macht dich groß, o Bayerland?
Die ruhmbekränzten Kriege?
Die heiß erkämpften Siege?
Die Flüsse, Berg und Wälder?
Die Wiesen und die Felder?
Du hast das Rechte nicht gebracht:
Der mich beschirmt und mich bewacht,
Mein König – hat mich groß gemacht.

2) Was macht dich kühn, o Bayerland?
Der Ahnen kühne Taten?
Die mutigen Soldaten?
Die Bürger, fest wie Eisen,
Wo Treue zu beweisen?
Du hast das Beste nicht gebracht:
Der mich beschirmt und mich bewacht,
Mein König – hat mich kühn gemacht.

3) Was macht dich reich, o Bayerland?
Die saatgeschmückten Auen?
Die neidenswerten Gauen?
Der Hügel goldne Reben?
Der Berge Reichtum eben? (!!)
Das Schönste hast du nicht gebracht usw.

4) Was macht dich stolz, o Bayerland?
Die goldne Königskrone?
Das Zepter auf dem Throne? (!)
Die prunkenden Paläste?
Der Jubel und die Feste?
O nein, du hast es nicht gebracht:
Der mich beschützt und mich bewacht,
Mein König – hat mich stolz gemacht.



Aus Willes Offenbarungen des Wacholderbaums.
Eugen Diederichs Verlag Jena.

UNTERRICHT IN RELIGION

In den Schulen wird Religionsunterricht erteilt, indem Wissensstoff mitgeteilt wird. Religion ist sogar ein „Fach", für das man im Wege des Examens die Facultas erlangt. Die Kenntnisse in der Religion werden zensiert. Es gibt nichts, das der Art der Religion widersprechender wäre. Die Schule hat es tatsächlich nicht einmal fertig gebracht, die große Menge ihrer Zöglinge für das von ihr Übermittelte zu interessieren, geschweige, daß sie ein religiöses Erleben in ihnen erweckt hätte. Die meisten sind froh, wenn sie mit der Fessel der Schule auch den Zwang los werden, Religion lernen zu müssen.

Eine Reform dieses Religionsbetriebes wäre möglich; aber sie würde höchstens zu einer vielleicht geistigeren Manier führen. Alle Reformen bessern nur an der Form. Die Sache selbst lassen sie im Grunde unberührt.

Das Ehrlichste wäre, den Religionsunterricht aufzuheben, weil er seinen Zweck verfehlt hat, weil er in der erdrückenden Mehrzahl der Fälle die intellektuelle Seite des Menschen nach einer bestimmten Richtung so festlegt, daß er Religion gar nicht mehr will.

Hans Wegener in dem Aufsatze: Was ist Religion? s. Das Suchen der Zeit. Bd. II. 75. Leipzig, 1904.

BÜCHER

Josef Aug. Lux, Volkswirtschaft des Talentes, Leipzig bei Robert Voigtländer.

Wir wissen es dem Herausgeber der Hohen Warte Dank, daß er eine Reihe seiner die volkswirtschaftlichen Qualitäten der Kunst behandelnde Artikel zu einem handlichen Bande zusammengefaßt und damit weiteren Kreisen als den Lesern seiner Zeitschrift zugänglich gemacht hat.

Die für die sechs Kapitel des Buches gestellte Aufgabe, die „Kunst als organische Funktion des Volkes darzustellen" und die „Notwendigkeit einer besseren Pflege und Erziehung der unerschöpflichen Naturkraft des Talentes darzutun", ist mit Glück und unverkennbarem Geschick gelöst. In der „Quelle aller Werte" weist Lux darauf hin, daß mna bisher im „Irrgarten der Volkswirtschaft" die eigentliche wenn auch geheime Quelle aller Werte, die schöpferische Kraft des Talents, vergeblich suche. Ihr Ausdruck im weitesten Sinne, die Kunst, sei immer nur flüchtig als eine Erscheinungsform des Luxus behandelt und den Volkswirten als ein „durchaus Entbehrliches, Überflüssiges, wenn nicht gar Unnützes" erschienen. Dieser gefährlichen Verkennung der ökonomischen Bedeutung der Kunst will Lux entgegenwirken und die Kunst nicht nur zu einem volkswirtschaftlichen Faktor erheben, sondern sie in den eigentlichen Mittelpunkt der Volkswirtschaft rücken. In „Sparsamkeit und Verschwendung" geht er der Theorie der Nationalökonomen vom Tauschwerte und Gebrauchswerte energisch zu Leibe und zeigt an einigen augenfälligen Beispielen, wie gerade der Gebrauchswert der Güter für den Wohlstand der Völker maßgebend sei, und wie neben einem Überfluß an Tauschgütern eine entsetzliche Armut an Kulturgütern bei unserem deutschen Volke bestehen könne. Unsinnige Anwendung der vorhandenen Mittel, wie arm und reich sie heute üben ist Verschwendung, und als unsere vornehmste Aufgabe für die nächste Zukunft sieht Lux es daher an, wieder zur Sparsamkeit, d. h. zu einer edlen Anwendungsart der Mittel zu gelangen. „Industrie und Handel" stellt die Forderung, die erkannte Wahrheit, daß das Talent der eigentliche und ursprüngliche Wertbildner sei, auf die Praxis anzuwenden. Dann würden „die Fabrikorte aufgehört haben, Stätten des Elends, des Schmutzes und der Roheit zu sein" und im Gegenteil „Orte der Schönheit und Fruchtbarkeit, bewohnt von glücklichen, schaffensfreudigen Menschen" werden. In den englischen Gartenstädten industrieller Herkunft sieht Lux den Anfang einer solchen

Zukunft. In „Arbeit und Kunst“ wird dann mit Glück versucht, die im heutigen Leben durch „chinesische Mauern voneinander geschiedenen Begriffe“ Arbeit —Talent—Kunst wieder zu ihrer ursprünglichen Einheit zu verschmelzen. Gerade an dieser Stelle offenbart sich nach unserer Ansicht die eigenartige und nicht hoch genug zu schätzende Kraft des uns vorliegenden Buches: Der Künstler werde wieder gefaßt als Arbeiter, dann wird man auch den geschulten Arbeiter wieder als Künstler erkennen. Auch uns erscheint es als unbezweifelbar, daß der Tischlergeselle, der die Schubladen aus einem Schranke herauszieht und sie auf ihre Verzinkung prüft, dem Wesen der Kunst näher steht, als der gelehrt tuende Beschauer, der den Schrank als Renaissance oder Empire rubriziert! „Der Staat und das Talent“ und die „Aufgaben der Erziehung“ sind bestimmt, die in den vorangegangenen Abschnitten gewonnenen Sätze auf ihre Anwendbarkeit im Leben zu prüfen. Nachdem Lux hier mit einer blutwarm aus dem Herzen quellenden Entrüstung die Schale seines Zornes über die gegenwärtige Kultur ausgegossen und über Titelsucht und Zünftelei, über Vorrechte und Vorurteile, über die „Mauern des Stumpfsinns und Unverstands“, über Mittelstandsretterei und den unsere Wirtschaftspolilik leitenden Hökerverstand über „den Augenaufschlag nach oben und den Fußtritt nach unten“ sein Anathema gesprochen, kommt er zu Forderungen, die nach dem bis dahin aufgebotenen Pathos uns fast als harmlos anmuten: Gewerbefreiheit für den Künstler und jeden, der „Kraft schöpferischer Betätigung“ fühlt, in der Schule Abschaffung aller Zeugnisse, Prüfungen und Klassifikationen, des Ballastes toten Wissens, der Disziplinen, die Heuchelei und Servilismus züchten, ferner Pflege und Ausnutzung des Spieltriebes bei der Erziehung, Handfertigkeitsunterricht für Knaben und Mädchen, Haushaltungs- und Kochschulen, Elternabende, Reform des Zeichenunterrichts und der Aufsatzübungen, Gymnastik und Nacktkultur, Ausnutzung der rhythmischen Anlagen im Menschen für Leibespflege und natürlichen Anstand, Wahrung reiner Sitte durch Erhaltung der sexuellen Unbefangenheit! ... Wir sehen: das Programm aller jener, die am Werke der modernen Erziehung tätig sind — das Programm des Säemanns und aller seiner Mitstreiter, das sich nicht nur täglich neue Freunde erwirbt, sondern schon in manchen Orten zu einem erheblichen Teile in die Wirklichkeit übergeführt ist. So können wir Lux als Mithelfer herzlich willkommen heißen, und sein Buch allen denen empfehlen, die den Wunsch hegen, unsere Bestrebungen in kompendiöse Form gebracht zu sehen und unsere Forderungen von Hoher Warte aus durch den Mund eines von aufrichtiger Begeisterung erfüllten Propheten verkündigt zu hören.

HAMBURG H. TH. MATTH. MEYER



Aus Julius Harts Triumph des Lebens.
Eugen Diederichs Verlag Jena.

Die Bilder und Vignetten in diesem Hefte sind von Fidus (Hugo Höppner) gezeichnet.

KÜNSTLERISCHE ERZIEHUNG

INAUGURATIONSREDE DES REKTORS DER K. TECHNISCHEN HOCHSCHULE ZU MÜNCHEN

FRIEDRICH VON THIERSCH

BEI DER JAHRESFEIER VOM 7. DEZEMBER 1906

Die wissenschaftliche und künstlerische Erziehung der Techniker steht mit manch anderen Kulturaufgaben im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses.

Mit Recht ist in unseren Tagen darauf hingewiesen worden, wie bedeutungsvoll und wichtig der innige Zusammenhang von Wissenschaft und Technik ist. Wir alle stehen noch unter dem Eindruck der großartigen Feier, die sich in unserer Vaterstadt vollzogen hat: der Gründung des „Deutschen Museums". Es mag daher verzeihlich erscheinen, wenn der neugewählte Rektor bei seinem Dienstantritt auch der anderen großen Aufgabe der technischen Hochschule gedenkt: der Verbindung von Kunst und Wissenschaft.

Bei der Wahl des Gegenstandes schwebte mir vor, daß es vielleicht lohnend sein würde, nicht nur über die künstlerische Erziehung der Techniker, sondern auch über die technische Erziehung der Künstler zu sprechen. Sehr bald aber mußte ich erkennen, daß beide Gebiete zu umfangreich sind, um in kurzem Überblick einander gegenüber gestellt zu werden, und so beschränke ich mich auf das uns näherliegende: die künstlerische Erziehung der Techniker.

Dies kann natürlich nicht geschehen, ohne daß die Fragen des Unterrichts im allgemeinen kurz berührt werden. Der Kampf um die Organisation unseres gesamten Schulwesens, angeregt von den praktischen Forderungen unserer Zeit, ist auf der ganzen Front von der Volksschule bis zur Hochschule entbrannt. Wer einen Einblick in diesen heftigen und verworrenen Streit zu gewinnen sucht, wird zunächst fast betäubt vom Gewirr der Stimmen zurückweichen, und er wird Mühe haben, sich ein eigenes, freies Urteil zu bilden.

Wollte ich es wagen, dieses Ringen hier anschaulich zu schildern oder gar selbst einen polemischen Standpunkt einzunehmen, so würde mir mit Recht der Vorwurf der Vermessenheit gemacht werden. Vermöge der mir anvertrauten Stellung im Lehramt und in der Praxis darf ich mir jedoch erlauben, Erfahrungen und Wünsche auszusprechen und sie zur Verwertung

solchen Männern zu überlassen, welche dienstlich oder aus Neigung an dem Wettstreit der Geister teilnehmen.

Fast auf allen Lehrgebieten der Gegenwart offenbart sich ein merklicher Umschwung, welcher auf die Seite der praktischen Ausbildung abzielt: Mit lebhaftem Nachdruck wird neben den Fächern der allgemeinen Bildung auch das unmittelbare Verhältnis des Menschen zu der ihn umgebenden sachlichen Welt zu fördern gesucht. Durch Anschauungs- und Zeichenunterricht, durch Handfertigkeits- und gewerbliche Übungen, durch praktische Arbeit in Laboratorien und Lehrwerkstätten ist man bestrebt, Lücken auszufüllen, welche der einseitige abstrakte Unterricht bisher unbeachtet gelassen hatte.

Aufsehenerregend sind in dieser Hinsicht die Wandlungen schon in der Volksschule. Durch die bahnbrechende Tätigkeit unseres Stadtschulrates Dr. Kerschensteiner ist der Nachweis erbracht worden, daß die Steigerung praktischer Fähigkeiten schon im kindlichen Alter spielend gefördert werden kann, ohne daß die anderen Entwicklungen darunter leiden. Im Gegenteil! Auf jeden lernenden Menschen wirkt die Abwechslung in der geistigen Tätigkeit, namentlich aber der Wechsel zwischen der Aufnahme abstrakter Begriffe und der Beobachtung und Wiedergabe äußerer Eindrücke anregend und belebend. Ein frischer Hauch freudiger Bewegung geht durch die Volksschule und er berührt Lehrer wie Schüler.

Die Erfolge auf dem elementaren Schulgebiet sind so mächtig, daß sie uns allen zu denken geben. Ein guter Anfang ist gemacht und es ist dringend zu hoffen, daß die Einwirkung auf die Ausgestaltung des Mittel- und Hochschulwesens nicht ausbleiben werde.

Der Kampf um die Volksschule, die Fortbildungs-, Handfertigkeits- und niederen Gewerbeschulen scheint einer leichteren Klärung der Fragen entgegenzugehen. Heftiger lodert der Streit um den Ausbau unserer Mittelschulen.

Gestützt auf seine alten Vorrechte kämpft das humanistische Gymnasium um seinen intakten Bestand. Fühlt es sich doch mit Recht gemeinsam mit der Universität als der wichtigste Träger antiker Bildung und damit auch als der Träger der auf ihren Schultern stehenden Kultur der Neuzeit. Aber der starke Andrang der Forderungen des modernen praktischen Lebens hat schon einen gewissen Wandel gebracht.

Dem Realgymnasium und der Oberrealschule sind in mancher Hinsicht gleiche Berechtigungen für das Hochschulstudium zugestanden worden. Bei der Reorganisation der Mittelschule dreht sich der Streit vorwiegend um die Frage, wie weit Mathematik und Naturwissenschaften grundlegend für das höhere Studium behandelt werden sollen, und das Interesse für die praktisch-künstlerische Entwicklung des Schülers ist stark in den Hintergrund gedrängt. Die Reformbewegung strebt eine Mittelschule an, welche,

auf dem Unterbau des Gymnasiums errichtet, der ganzen gebildeten Klasse des Bürgerstandes dienen soll und bei welcher die Gabelung zugunsten der gelehrten und der praktischen Berufswahl erst in den oberen Klassen erfolgt.

Auf solche Fragen hier im einzelnen einzugehen, würde zu weit führen. An die Männer aber, die berufen sind, in der Reorganisation der Mittelschule mitzuwirken, appelliere ich aus warmem Herzen, sie möchten nicht übersehen, wie ungemein wichtig neben der Pflege der Mathematik und der Naturwissenschaften auch die der praktischen und künstlerischen Fähigkeiten ist. Daß bisher nur eine sehr geringe Förderung dieser Fähigkeiten in der Mittelschule möglich war, zeigen uns Hochschullehrern beispielsweise die Resultate im Zeichnen.

Wenn nun auch der lebhafte Wunsch besteht, die freiere und tiefere Entwicklung dieser Fähigkeiten an den deutschen technischen Hochschulen berücksichtigt zu wissen, so kann ich dies nicht begründen, ohne in Kürze die Gesamtlage unserer Hochschulen zu berühren.

Vor allem möchte ich der Überzeugung Ausdruck geben, daß die technische Hochschule ihren wissenschaftlichen Charakter hochhalten muß, wenn sie nicht die Stellung neben der Universität als Trägerin unserer Kultur wiederum einbüßen will. Auf der ganzen Welt wird anerkannt, daß die hohe und geachtete Stellung des deutschen Technikers ausschließlich der gediegenen wissenschaftlichen Bildung, welche die technischen Hochschulen bieten, zu verdanken ist.

Nicht einer Herabdrückung der geistigen Höhe unserer Disziplinen will ich das Wort reden, sondern derjenigen zweckmäßigen Verteilung, welche zugleich auch den Fortschritt in praktischen und künstlerischen Fähigkeiten neben einer freieren Betätigung des akademischen Lebens ermöglicht.. Es besteht für mich kein Zweifel darüber, daß es erreichbar und notwendig ist, den wesentlichen und grundlegenden Teil mathematisch-naturwissenschaftlicher Fächer, welcher für den Techniker im allgemeinen in Betracht kommt, an der Mittelschule zu erledigen und auf diese Weise das Studium an der Hochschule ganz bedeutend zu entlasten. Diese Verschiebung aber, wie sie namentlich seitens unserer Praktiker gefordert wird, bedeutet durchaus keine Verflachung, sie würde vielmehr durch die Minderbelastung der Hochschule einer Vertiefung den Weg ebnen.

Als die Naturwissenschaften in die humanistischen Gymnasien einzudringen begannen, da hörte man den Ruf erschallen: „Lieber gar keine Physik und gar keine Chemie als ein wenig Physik und ein wenig Chemie." Wenn nun aber unsere Mittelschule nicht umhin kann, dem Drang der realen Forderung nachzugeben, so müssen wir rufen: „Lieber gründlich Physik und gründlich Chemie als ein wenig Physik und ein wenig Chemie."

Die Pflege der Mathematik und der Naturwissenschaften darf auch um

ihres ethischen Wertes willen nicht vernachlässigt werden. Abstrakt beanlagten Talenten werden die Theorien leichter zugänglich sein. Der praktisch und künstlerisch Talentierte wird naturgemäß von einer gewissen Abneigung befangen werden und sogar in die Gefahr einer Geringschätzung geraten. Dennoch ist es zweckmäßig und heilsam, daß ein jeder, der mit Erfolg den höheren Studien obliegen will, sich mit dem Rüstzeug versieht, welches ihm zur Selbständigkeit verhilft.

Wenn der Lernende das weite Gebiet der exakten Wissenschaften betritt, so türmen sich scheinbar unüberwindliche Schwierigkeiten vor seinen Augen auf und es bedarf der ganzen Willenskraft und Ausdauer, um diese grundlegende Arbeit zu bewältigen. Der heiße Kampf des rastlosen wissenschaftlichen Studiums erreicht schon hier einen Höhepunkt. Keinem, auch dem Begabtesten nicht, wird der „Schweiß des Angesichts“ erspart, wenn er es zu etwas Rechtem bringen will. Glücklich ist der zu preisen, der in diesem Kampfe nicht erlahmt, sondern ihn siegreich zu Ende führt. Jede noch so kleine Lücke zerreißt die Kette logischer Schlußfolgerungen und wird zu dauerndem Unheil. Nichts ist verhängnisvoller als ein lässiger Betrieb der Studien gerade in der Zeit des wissenschaftlichen Aufbaues, und nie mehr lassen sich die Unterlassungssünden gut machen. Hierin sind die technischen Studien wesentlich verschieden von gewissen allgemein bildenden Fächern, in denen Lücken auch nachträglich ausgebessert werden können.

Gelingt es aber dem Techniker schon in den grundlegenden Vorstudien durch Selbstzucht und Ausdauer die steilen Hänge zu erklimmen, so wird er reichlich belohnt durch den Ausblick auf der Höhe, durch die über ihn hereinbrechende Erkenntnis des wunderbaren Zusammenhangs der Naturgesetze. Wer als junger Mann das Glück gehabt hat, an der Hand fähiger und begeisterter Lehrer in diesen Zusammenhang einzudringen, wird eine unvergängliche Dankbarkeit bewahren. Der schönste Lohn für den Lehrer aber ist es, den göttlichen Funken solcher Erkenntnis in seinen Schülern geweckt zu haben.

Der gegenwärtige Anfangsunterricht der technischen Hochschulen leidet stark unter der ungleichmäßigen Vorbildung der Studierenden. Auf der einen Seite ist es der plötzliche Angriff schwieriger Disziplinen bei solchen, die mangels entsprechender Vorbildung gerade in den ersten Stadien einer gewissen Hilflosigkeit preisgegeben sind; auf der anderen Seite ist es die verhängnisvolle Wiederholung von Fächern, welche für einen außerhalb des Schulwesens Stehenden geradezu unverständlich und auch an sich verwerflich ist, und welche geeignet erscheint, das Interesse der Studierenden überhaupt ungünstig zu beeinflussen. Spricht man sein Erstaunen über solche Unvollkommenheiten aus, so wird gerne darauf erwidert, daß die historische Entwicklung solches mit sich gebracht habe und daß eine

Änderung deshalb schwer sei. Einer solchen Darlegung könnte jedoch in aller Bescheidenheit entgegengehalten werden, daß auch historische Überlieferungen veralten können und daß die Schule um des Menschen willen vorhanden ist.

Wenn hier Verschiebungs- und Entlastungswünsche ausgesprochen werden, so beziehen sich dieselben im wesentlichen auf den normalen Studiengang unserer Techniker. Die Aufgaben unserer Hochschule sind aber zugleich auch weitere und höhere, von denen nur zwei genannt werden sollen: Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an den Mittelschulen, Pflege besonderer wissenschaftlicher und praktischer Forschung bei Studierenden und Dozenten. Hieraus geht deutlich hervor, daß die Hochschule ihre Aufgabe um so vollkommener erfüllt, je reicher sie mit geistig hochentwickelten Lehrkräften und vielseitigen, der angewandten Wissenschaft dienenden Lehrmitteln ausgestattet ist. Diese höher entwickelten Tätigkeiten sind aber der öffentlichen Diskussion mehr entrückt und wir dürfen uns wiederum der Betrachtung des normalen Studiengangs zuwenden.

Abgesehen von der Entlastung der Hochschule durch eine günstige Verschiebung der grundlegenden Fächer besteht noch eine andere Möglichkeit für eine freiere Entwicklung nach der allgemein bildenden und nach der praktisch-künstlerischen Seite hin, welche ernsthaft ins Auge gefaßt werden sollte: die Verminderung des fachtechnischen Lehrstoffs.

Die Universitäten haben durch ihre auf Jahrhunderte zurückreichenden Erfahrungen die Überbürdung mit Lehrstoff eher von sich fernzuhalten gewußt und sie verfügen vielleicht über eine vollkommenere Einsicht in das Fassungsvermögen des jugendlichen Geistes. Kann man dort in gewissem Sinne von einer Stabilität der Lehrverhältnisse reden, so hat andrerseits die ungeahnte Entwicklung der modernen Technik bei den jüngeren Schwesteranstalten eine zu starke Ausbreitung der speziellen technischen Studien und eine erhebliche Beunruhigung verursacht.

Es ist aber ein Ding der Unmöglichkeit, daß die technische Hochschule in ihrem offiziellen Lehrgang die Mannigfaltigkeit aller Abzweigungen erschöpft und daß sie ihre Jünger für alle erdenklichen Fächer der Praxis vorbildet.

In der Beschaffung einer gediegenen wissenschaftlichen und künstlerischen Ausrüstung und einer mäßigen Anwendung der Theorien auf die wichtigeren Zweige der Praxis liegt schon die volle Gewähr dafür, daß sich der in das praktische Leben Hinaustretende schnell zurechtfinden wird. Die Hochschule sollte sich vor Augen halten, daß sie nur eine Vorschule für die große Schule des praktischen Lebens ist.

Jeder Hochschullehrer, der in seinem Fache aufgeht, wird leicht zu der Meinung verleitet, daß seinem Lehrgebiet eine ganz besondere Würdi-

gung zukomme, und auch hierin kann man die Ursache der unerwünscht starken Verbreiterung der Lehrstoffe erkennen.

Daß der Bezug der Kollegiengelder einer unserer wunden Punkte ist, darf aus Ehrlichkeitsgründen nicht verschwiegen werden.

Zwei wichtige Momente sind es, die besonders für eine weise Einschränkung und Vereinfachung der technischen Lehrstoffe sprechen: einmal die schon angeregte Bewegungsfreiheit für allgemein bildende und praktisch-künstlerische Gebiete und sodann die Abkürzung des Studienplans zugunsten eines frühzeitigen Eintrittes in die Praxis. — Wenn ich von den künstlerisch bildenden Disziplinen unserer technischen Hochschulen reden darf, so möchte ich nur einen Teil derselben berühren.

Zunächst sei der hohe Wert des freihändigen Zeichnens hervorgehoben. Daß dieser weit über den Rahmen der Architektenabteilung hinausgeht, ist ja so allgemein anerkannt, daß es fast unnötig erscheint, weitere Worte zu verlieren. Immer deutlicher wird auch der Wert des Freihandzeichnens für das Ingenieurfach erkannt. Bis vor kurzem noch konnte man selbst von leitenden Ingenieuren die Meinung äußern hören: ihr Fach habe mit der Kunst nichts gemein und künstlerische Zutaten könne man ruhig dazu angelernten Zeichnern überlassen. Wie ganz anders betrachten wir in unseren Tagen die großen Aufgaben der Technik.

Schon im Unterricht läßt sich leicht beobachten, daß bei den einfach konstruktiven Aufgaben der eine überraschend leicht und in wahrhaft künstlerischer Art zur Lösung gelangt, während der andere das Ziel auf Umwegen und mit unnötigem Kraftaufwand errreicht. Der Parallelismus mit den einfachsten Aufgaben der praktischen Arbeit und den höchsten der geistigen Art liegt auf der Hand, und es ist kein Zweifel darüber, daß auf allen Gebieten praktischer Arbeit gleich zu Anfang schon das Ingenium den Ausschlag gibt.

Die Forderung des Künstlerischen ist demnach auf das ganze Gebiet der Technik auszudehnen, und wie wir von einem Ingenieurbau — ich denke an Brücken, Hallen usf. — erwarten, daß er schon im Keim künstlerisch korrigiert sei, so werden wir auch von architektonischen Kompositionen verlangen, daß ihnen von Haus aus eine gewisse ingenieurmäßige Konstruktion zugrunde liege.

Wenn sich schmerzlicherweise Ingenieur- und Architekturfach auf der Hochschule schon frühzeitig trennen, so wird bei den Aufgaben der Praxis vielfach wieder ein Zusammenarbeiten der Berufe unerläßlich.

Zu unumschränkter Freiheit und zur Meisterschaft gelangt nur der, welcher durch seine Vielseitigkeit den Raum technischer und künstlerischer Anforderungen übersieht, denn wahrhaft große Gedanken entspringen nur in einem Kopf.

An die Entwicklung der modernen Eisenkonstruktion und des armierten

Betons hat man die Hoffnung auf einen neuen Baustil geknüpft. Nun werden aber erfahrungsgemäß Stile überhaupt nicht neu erfunden, sondern es entwickelt sich durch die Ausbildung neuer Techniken allmählich ein neuer ästhetischer Begriff über die Erscheinung der Formen im Bauwesen. Nicht selten hat es sich noch im abgelaufenen Jahrhundert ereignet, daß der Ingenieur über seine Konstruktionen rücksichtslos verfügte und daß man zum Schluß den Architekten zu Hilfe rief, damit er dem Werke durch Hinzufügung einiger unorganischer Kunstformen einen künstlerischen Anstrich verleihe.

In solch' krasse Irrtümer wird man heutigentags nicht mehr verfallen, wo auch unter Laien anerkannt wird, daß der künstlerische Wert einer Ingenieurkonstruktion schon in einer gut und richtig empfundenen Grundannahme liegt. Als der Erbauer des Reichstagshauses Wallot in Berlin gefeiert wurde, sprach er aus, daß für ihn der Anblick einer zweckmäßig konstruierten und gut laufenden Maschine geradezu ein ästhetischer Genuß sei.

Um von der Erziehung des hier geforderten künstlerischen Sinnes zu reden, müssen wir zum Freihandzeichnen zurückkehren, denn keine Tätigkeit fördert so sehr den schon in den konstruktiven Prinzipien liegenden Schönheitssinn, als die Beobachtung der Natur. Erscheinungsformen und Bewegungen in drei-dimensionalem Raum werden auf die zwei-dimensionale Ebene gefesselt und dies ist das einzige Mittel, um sich dieselben dauernd anzueignen und stets in freier Art über sie zu verfügen. Gewandtheit in der zeichnerischen Beobachtung fördert aber zugleich die zeichnerisch freie Wiedergabe des räumlich Erdachten. Gerade in den ersten Stadien des Konstruierens und Entwerfens ist die Freihandskizze besonders wertvoll.

Das feinere Gefühl für Verhältnisse und Raumverteilung ist noch unbehindert; es wird noch nicht befangen von dem gebundenen: dem sogenannten technischen Zeichnen. Auch die Vervollkommnung in gebundener Darstellung wird von demjenigen schneller und besser erlangt, der mit der freien Hand geübt ist.

Daß schon in der Volksschule die allgemeine Intelligenz mit der besseren Begabung im Zeichnen Hand in Hand geht, hat die Statistik nachgewiesen. Auch bei höher entwickelten Leistungen ist zu konstatieren, daß einem guten graphischen Vortrag durchschnittlich ein höherer geistiger Gehalt innewohnt.

Der Vorschlag, gewissen Gebieten in unserem Lehrprogramm mehr Raum zu schaffen, zielt keineswegs auf eine Vermehrung der betreffenden Stunden ab. Wird größere Beweglichkeit in unserem freien akademischen Leben erlangt, so muß zugleich an die persönliche Initiative der Studierenden appelliert werden, daß sie den Raum ausnützen, um sich selbständig der höheren Güter des Lebens zu bemächtigen.

Jeder von Ihnen, meine werten Kommilitonen, findet Gelegenheit, sich in freundschaftlichem Verkehr mit gleichstrebenden und höherstehenden Männern der Wissenschaft und der Kunst eine Fülle von Anregung zu verschaffen, die die Hochschule nicht geben kann. Ganz besonders aber ist es dem studierenden Techniker warm zu empfehlen, mit dem Skizzenbuch in der Hand die Schönheiten der Natur und die Kunstschätze der Museen auszubeuten. Versäumen Sie nicht, gerade in der empfänglichen Zeit der Studienjahre Ihren Horizont durch selbständige Geistestätigkeit zu erweitern.

Wenn uns in der Praxis der Ernst des Lebens und der Kampf des Daseins umfängt, so entzieht sich uns mehr und mehr der Zutritt zu diesen sonnigen Gebieten.

Auch die darstellende Geometrie hat neben ihrer rein wissenschaftlichen Bedeutung eine eminent künstlerische Seite.

Kein Berufszweig bedarf so sehr des Vollbesitzes dieser Disziplin, als der technische. Durch sie wird vorzugsweise das räumliche Vorstellungsvermögen so geschärft, daß selbst schwierige Manipulationen höherer Art im Raum vorgenommen werden können, ohne daß zeichnerische oder rechnerische Hilfe geboten wäre.

Aber auch abgesehen von der idealen Schärfung des sogenannten inneren Auges ist die darstellende Geometrie als Parallelprojektion oder geometrische Darstellung die natürliche Verbindungsbrücke zwischen Erdachtem und Ausgeführtem, während sie als Zentralprojektion oder Perspektive das populär faßbare Bild des Räumlichen gibt. Eine liebevolle und individuelle Ausgestaltung dieser Disziplin, welche in gleichem Maße wissenschaftliche Probleme und praktische Verwendbarkeit zu berücksichtigen hat, sollte dem eigentlichen Hochschulunterricht vorausgehen. Von der größeren Freiheit in künstlerischen Disziplinen würde auch das Modellieren Nutzen ziehen.

Ein innigeres Zusammengehen der drei Schwesterkünste ist eine der wichtigsten allgemeinen Forderungen künstlerischer Erziehung; und es bedarf kaum des Hinweises darauf, daß die Kunstblüte der Vergangenheit auf der allgemein menschlichen und auf der fachlich vielseitigen Bildung der Künstler beruht.

Es kann nicht davon die Rede sein, daß die Architektenabteilung nach dem Vorbild der école des beaux arts in Paris der Kunstakademie angegliedert werde. Denn die Baukunst ist viel zu eng mit den absoluten Wissenschaften verknüpft, um daraus einen ernstlichen Gesamtnutzen zu ziehen; doch möchte ich auf die Frage eines höheren Kurses für Baukunst an der Akademie sogleich zurückkommen.

Bei dem Unterricht im architektonischen Entwerfen liegt der Schwerpunkt des Interesses auf demjenigen Teil der Arbeit, welcher sich im persönlichen Umgang zwischen Lehrer und Schüler vollzieht. Wir erblickten

hierin den Ersatz für die in früheren Zeiten allein mögliche Ausbildung des Schülers in der Werkstätte des Meisters und es entspricht den tatsächlichen Bedürfnissen, wenn sich dieser Zweig mehr und mehr der Tätigkeit im „Meisteratelier“ nähert.

Der offizielle Lehrgang schreibt unter vielem andern eine bestimmte Anzahl genereller und im Detail durchgearbeiteter Entwürfe vor. Überblickt man die Summe zeichnerischer Leistungen unserer tüchtigen Kandidaten am Ende der Studienzeit, so wird man von einer gewissen Wehmut darüber beschlichen, daß so viel Arbeit rein um des Lernens willen und ohne einen direkt praktischen Zweck geschehen ist.

Man muß sich auch hier fragen, ob „die Arbeit am Phantom“ nicht durch eine solche am lebendigen Objekt ersetzt werden kann? Es ist durchaus erwünscht, daß die Lehrer auf technischen Gebieten selbst fachliche Praxis ausüben oder doch wenigstens in ihrer beruflichen Tätigkeit derselben nahestehen, damit der Unterricht einen frischen Zug und eine lebendige Anlehnung an die Wirklichkeit habe.

Aber auch dies genügt noch nicht. Die Bearbeitung wirklich auszuführender Bauten im Unterricht würde noch ein ganz anderes Lebenselement des Architekturunterrichtes darstellen und bei gutem, allseitigem Willen läßt sie sich sehr wohl durchführen. Staatliche Bauaufgaben bescheidenen Umfangs könnten dem Komponierlehrer mit der besonderen Auflage übertragen werden, die Studentenschaft zur Arbeit mit heranzuziehen. Die praktische und zugleich künstlerische Förderung der Teilnehmer würde intensiver sein als bei Ausarbeitung von Idealprojekten, und ein frischer Zug des Lebens würde auch die Meisterklasse beherrschen.

An den Akademien von Berlin und Wien bestehen sogenannte Meisterateliers für Architektur, die von den technischen Hochschulen abgelöst sind und von Männern frequentiert werden, die diese hinter sich haben. Wesentlich fördernd werden solche Meisterateliers aber nur in jenen Fällen wirken, wo sie mit den Privatateliers der Meister selbst mindestens in werktätiger Verbindung sind.

Neureuther hat im Neubau der hiesigen Akademie die Räume für eine solche höhere Architekturklasse vorgesehen. Im Hinblick auf die Organisationen der technischen Hochschule konnte sich jedoch eine hohe Staatsregierung bisher nicht entschließen, diese Architekturklasse zu verwirklichen. Die Ausgestaltung indes, welche der höhere Architekturunterricht im Sinne der Ateliertätigkeit erfahren und insbesondere das angeregte Mitheranziehen praktischer Bauaufträge dürfte das verschollene Projekt seiner Ausführung wieder näher bringen. Die Einrichtung einer Steinbildhauerschule durch Professor A. v. Hildebrand an unserer Akademie der Künste stellt sich als ein Ereignis dar, welches in aufsehenerregender Weise auf die Wichtigkeit praktischer Kunstübung hinweist. Mit dem Wunsche nach Vereinfachung

und Vertiefung unseres Studiums ist aber zugleich der einer zeitlichen Verkürzung lebendig geworden und es muß noch einiges zur Begründung dieser Seite gesagt werden.

Schon seit Jahrzehnten trachten die vaterländischen technischen Verbände mit wechselndem Erfolg darnach, in diese Hochschulfragen Licht zu bringen: Der Verband der deutschen Architekten und Ingenieure, insbesondere aber der geradezu vorbildlich organisierte Verein deutscher Ingenieure hat die Hochschulfrage in das Programm seiner Tätigkeit aufgenommen.

Fast einmütig geht die Stimme der wissenschaftlich gebildeten und in führenden praktischen Stellungen befindlichen Fachmännern dahin, dem technischen Hochschulstudium Erleichterung und Verkürzung zuteil werden zu lassen.

Ich stehe also mit meinen Anregungen durchaus nicht allein, sondern befinde mich in der guten Gesellschaft anerkannter Ingenieure, denen ich bei gemeinsamer Arbeit in der Praxis so manche geistige Anregung verdanke.

Als ein wertvolles Resultat der angeführten inneren Kämpfe darf die Überzeugung genannt werden, daß es sich nicht empfiehlt, durch praktische Arbeit irgend eine stärkere Unterbrechung der Vor- und Fachstudien eintreten zu lassen. England und Amerika sind hierin nicht mehr als vorbildlich zu betrachten.

Wenn einige technische Industrien die einjährige Praxis vor dem Diplomexamen durchgesetzt haben, so widerspricht dies früher angenommenen Grundsätzen und es kann diese einjährige Lehrzeit ebensowohl unmittelbar der Hochschule folgen. Der Wunsch nach Abkürzung des theoretischen Unterrichts stützt sich keineswegs auf das Verlangen nach „einem raschen Brotstudium“, sondern auf die feststehende Tatsache, daß es notwendig ist, die Praxis noch in einem Lebensalter anzutreten, welches für die sachlichen Anforderungen der technischen Betriebe und für die Überwindung aller im praktischen Leben entstehenden Reibungsschwierigkeiten die nötige Empfänglichkeit und Schmiegsamkeit besitzt. Sobald der junge Techniker an die Aufgaben der Wirklichkeit herantritt, wird er in dem Gefühl, für das Leben zu arbeiten, und unter dem Druck der persönlichen Verantwortung mit weit größerer Intensität schaffen und lernen, als dies während der Studienzeit der Fall war. Mit Staunen nimmt er wahr, wie vielseitig Praxis und Theorie miteinander verwachsen sind und wie vieles überhaupt noch draußen zu erlernen ist. Indem er eine Menge von Erfahrungen sammelt und alle erdenklichen Schwierigkeiten überwinden lernt, muß er sich in rascherem Flug jene Fähigkeiten aneignen, in welchen ihm der technische Mittelstand voraus war. Vor allem aber wird er jenen Weg finden, auf welchen ihn seine persönliche Begabung und Neigung hinführt. Er wird und muß sich

selbst finden. Die individuelle Entwicklung ist es demnach auch auf dem technischen Gebiet, welche frühzeitige Berücksichtigung verlangt, da sie durch ein zu ausgedehntes Hochschulstudium eher behindert wird.

Ich darf nicht schließen, ohne noch einmal mit Dankbarkeit der praktischen Ergänzungen zu gedenken, die das wissenschaftliche Studium immer mehr durch den Unterricht in Laboratorien, Sammlungen und Instituten erfährt. Unmittelbare Beobachtung und persönliche Anteilnahme an Experimenten und Forschungsarbeiten erscheint uns heute als eine beinahe selbstverständliche Sache, und doch steht den technischen Hochschulen in dieser Richtung noch manche neue Aufgabe bevor.

Der rastlosen Tätigkeit meines Vorgängers im Amt und der einsichtsvollen Förderung unserer Staatsregierung verdankt unsere Hochschule den zeitgemäß eingerichteten Neu- und Umbau unseres chemischen Laboratoriums, und die glücklich herbeigeführte Erwerbung des Ostermaiergartens bürgt uns dafür, daß schon in Bälde weitere Laboratorien und Institute, die unsere Anstalt dringend bedarf, errichtet und daß zugleich auch andere nicht minder dringende Wünsche befriedigt werden.



Wie weitverzweigt und mannigfaltig die Anforderungen sind, die an die technische Hochschule und ihre Entwicklungen gestellt werden, konnte in dem Gesagten nur angedeutet werden. Das aber darf zum Schluß noch betont werden:

Nicht isoliert oder etwa gar in gegensätzlicher Stellung sollen Wissenschaft und Kunst an der Hochschule gelehrt werden, sondern in gegenseitiger Anlehnung und Durchdringung. Dies sei unser aller Wunsch und Streben!

Wenn unser Haus mit seiner stolzen Inschrift „scientii artibus" einmal seinen längst erwarteten und fast vergessenen Figurenschmuck erhält, so müßte es der Genius der Wissenschaft sein, welcher der Kunst freundschaftlich die Hand reicht.

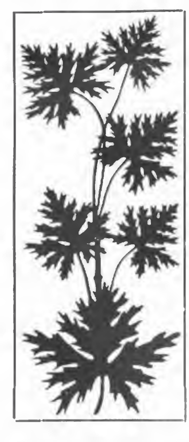
DER ARBEITSUNTERRICHT IM DIENSTE DER KÜNSTLERISCHEN KULTUR[1])

VON PETER JESSEN

Es ist ein frohes Zeichen der Zeit, daß die Freunde der erziehlichen Handarbeit an einer Stätte tagen dürfen, die für die Plege des Handwerks und der Kunst eines ganzen Landes bestimmt ist. Hier weiß man, wie

1) Vortrag, gehalten auf dem Kongreß des Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit im Landesgewerbemuseum zu Stuttgart.

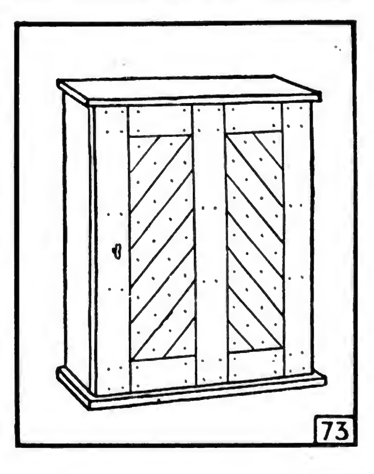
mächtig die Sehnsucht nach einer Vertiefung unseres künstlerischen Lebens das deutsche Volk durchdringt. Die Zeit ist gekommen, da der Deutsche sich stark genug fühlt, um neben den wirtschaftlichen, materiellen und sozialen Aufgaben, neben den Pflichten der Gemeinschaft auch die Bildung der Persönlichkeit und die zeitgemäße Ausgestaltung aller idealen Werte als ein großes nationales Ziel ins Auge zu fassen. Der lebendige Zug nach neuen Lebensformen, die wir als künstlerische Kultur zusammenfassen, ist durch Wort und Schrift, durch Vorträge und Anschauung, durch Ausstellungen und Museen vor aller Augen getreten. Es wird genügen, ganz kurz die Hauptzüge zusammenzufassen.



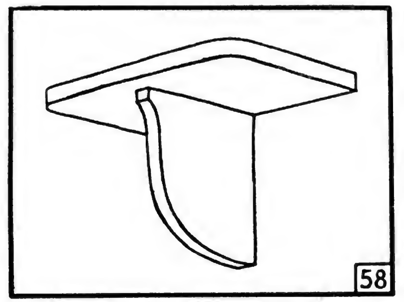
Wie bei allen großen Bewegungen im Gemeinleben, war es zunächst ein Mißbehagen, das die Gedanken und Kräfte nach neuer Richtung wandte. Wir fühlten, daß unser künstlerisches Tun und Genießen, daß namentlich die Kunst in unserem Hause nicht die Wege gingen, die unserer Zeit entsprachen. Wir mußten zugeben, daß trotz der dreißigjährigen Tätigkeit unserer Museen und Schulen, trotz der mühseligen Arbeit unseres Kunstgewerbes nur das Äußere und nicht das Innere fest gegründet und gewonnen war. Wir empfanden, daß die Bedürfnisse und Aufgaben von heute in ihrem Kerne nicht gelöst, ja zum Teil nicht einmal angepackt worden waren. Wir hatten mit den prachtvollen Vorbildern der Alten, die uns unsere Museen aufgespeichert hatten, eine Art von Raubbau getrieben, hatten es den alten Meistern nur äußerlich nachgetan, ohne sie in ihrem inneren Wesen zu erfassen. Wir sahen, wie ringsum in Handwerk und Industrie, in Haus und Wohnung eine Fülle falschen Scheines, einer tiefen Unkultur uns umgab. Und wir verglichen diese Scheinkunst mit der Kunstübung alter Zeiten und fremder Völker. Wir brauchten nicht einmal auf die Griechen oder auf die großen Zeiten unserer deutschen Kunst zurückzugehen; wir brauchten nur anzuschauen, was unsere Großväter um sich verlangt und geduldet hatten, ja nur die Wohnungen, Häuser und Geräte unserer besseren Bauernschaften; wir brauchten nur durch ein gut eingerichtetes Museum für Völkerkunde zu gehen. Überall trat uns vor Augen, wie geschlossen alle Kunstarbeit der Vorfahren, alle Kunsthandwerksarbeit selbst der Urvölker sich darstellt; wie jedes Stück aus den Bedingungen des Bedürfnisses, des Materials und der Arbeitsweisen jeder Zeit und jedes Volkes gestaltet war, wie alle Kunst- und Zierformen sich restlos diesen Voraussetzungen des gesunden Kunstbetriebes fügten, wie sich überall eine

geschlossene werkkünstlerische Kultur gebildet hat, gegen die unsere Zerfahrenheit und Gespreitztheit sichtbarlich abstachen. Dann hörten und sahen wir vor etwa zehn Jahren, wie in England schon seit einer Generation fähige und tätige Männer, Künstler und Kunstkenner den Grund für eine neue künstlerische Gesinnung gelegt hatten. Da war es auch uns klar, daß wir neue Grundlagen für unsere Kunstarbeit zu suchen hätten. Es war nicht mehr die Frage, ob diese oder jene Stilrichtung das Heil sei, ob Renaissance oder Rokoko oder Empire unserer Zeit fromme. Es galt größeres: eine neue, tiefere künstlerische Gesinnung, sichere Grundsätze für all unser Tun und Genießen zu gewinnen. Daran arbeiten heute die besten Kräfte im deutschen Kunsthandwerk.

Echte Stoffe, echte Arbeit, echte Form ist die Losung. Wir müssen zuerst das Verständnis für echte und schöne Materialien als wichtigste Grundlage pflegen. Es gilt nicht nur das Unechte zu meiden, sondern die schönen Stoffe auch positiv auszunutzen, die im Material ruhenden künstlerischen Reize, das Spiel der Oberfläche, die Anmut der Farben herauszubilden, zu empfinden und zu genießen. Es gilt zweitens tieferes Verständnis für die Bedingungen der Handarbeit wie der Maschinenarbeit zu verbreiten. Und drittens müssen wir endlich den Mut finden, die Zweckaufgaben unserer Zeit im Sinne unserer Tage zu lösen. Wir müssen mit dem schweren Ballast der Vorzeit aufräumen. Das ist keine leichte Aufgabe; denn wir sind ja allesamt noch durch die Schule der kunstgewerblichen Romantik erzogen. Man hat uns auf allen Schulbänken, im Zeichenunterricht wie in den kunstgewerblichen Lehranstalten, den frommen Glauben gelehrt, daß jedes Stück der alten Meister an sich nachahmenswert sei und sich unmittelbar in unsere Zeit übertragen lasse. Man hat uns überfüttert mit Ornamenten, man hat unsere Jugend gedrillt in der virtuosen Variation der alten Ziermotive und sie verführt, als das eigentliche Ziel der künstlerischen und kunstgewerblichen Arbeit die Ornamentierung anzusehen.



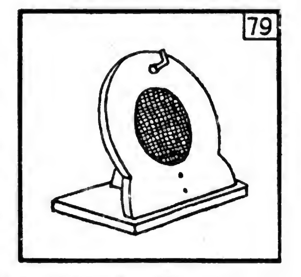
Es ist kein Wunder, daß es den so Erzogenen einige Überwindung kostet, sich auf einen ganz neuen Grund zu stellen, in



einen Jungbrunnen der Gesinnung einzutauchen und den Fluch der alten Lehre, die Überschätzung des Formalen, abzutun. Es gehört für die Verbildeten viel guter Wille dazu, zunächst einmal ganz schlicht und sachlich zu sein und die einfache Werkarbeit als die Grundlage der Erneuerung und des gesunden Fortschritts zu schätzen. Den Formenstil unserer Zeit können wir nicht im Sturmschritt erobern. Er wird in langsamer Arbeit geprägt durch die allerstärksten Kräfte, durch begnadete Künstler. Nur die Künstler, die wenigen Künstler, denen ein Gott die Gabe verlieh, die Sehnsucht ihrer Zeit künstlerisch zu gestalten, sind berufen und imstande, einen Zeitstil zu schaffen. Wer als Kunstfreund und als Kunstlehrer dazu helfen will, muß den Künstlern die Bahn frei machen. Und für diese Zukunftsarbeit brauchen wir zunächst einmal reinen Tisch. Von der Überfülle der Zierformen müssen wir uns heilen durch Schlichtheit. Die strenge, ehrliche Sachlichkeit ist die Grundlage unserer ganzen Reform. Mit dieser Gesinnung sucht sich unser Kunstgewerbe heute zu durchdringen, vom großen bis ins kleine. Das gilt nicht nur für unsere Möbel oder Geräte oder was uns sonst als Einzelstück umgibt. Aus unserer ganzen Umgebung, aus unserer Wohnung vor allem, müssen wir das Schädliche verbannen, den Plunder und das Falsche, das sich, vielfach uns nur zum Ärger, eingenistet hat. Auch in unserem Hausbau sollen wir den Sinn wecken für schlichte und einfache Auffassung. Denn auch unsere Architektur ist ja hindurchgegangen durch eine Epoche des schönen und herrlichen Scheines, eine Zeitströmung, die auch den begabten Künstler verführt hat, seinen Ehrgeiz in das Äußerliche, in das Beiwerk, nicht in das Wesen der Baukunst zu setzen. Und noch weiter gilt unsere Sehnsucht allem, was das Haus auch draußen umgibt, unseren Gärten, unseren Straßenbildern, der Anlage der Städte. Und neben diesem Großen auch das scheinbar Kleine, wie unsere Schrift und die Gestaltung unserer Bücher bis zu den Schulbüchern hin. Welch ein Strom von Kunst hat einst auch das Kleinste durchflutet. Wenn der Grieche in den Busen seines Gewandes griff und eine Handvoll Münzen hervorzog, so hielt er so viele Kunstwerke in seiner Hand, wie er Stücke gefaßt hatte. Ziehen wir heute unser Portemonnaie und legen die Münzen des Deutschen Reiches auf den Tisch, so haben wir ebensoviele künstlerische Mißbildungen vor uns.

Die schönen Hoffnungen, die wir auf diese frische Kunstarbeit unserer Tage setzen, sind kein Wahn. Wir haben es auf der Kunstgewerbe-Ausstellung in Dresden gesehen, mit wie erstaunlicher Energie und überraschendem Willen unsere Handwerkskünstler und unsere einsichtigen Handwerker und Industriellen an diesem großen Problem künstlerischer Reform arbeiten. Noch ist nicht alles reif; noch laufen vielerlei künstlerische Strömungen durcheinander; man braucht nicht alles anzuerkennen. Aber das Zeugnis dürfen wir ausstellen: Wir lassen uns an intensiver Arbeit und ernstem Wollen von keinem Volke übertreffen. Dieses Jahr 1906 wird für die deutsche Handwerkskunst ein Markstein sein so gut, wie vor einem Menschenalter, im Jahre 1876, die erste Münchener Kunstausstellung es für die folgende Generation gewesen ist. Dessen müssen wir uns auch in unserem Kreise und für unsere Arbeit bewußt werden.

So steht es heute in der deutschen Werkkunst, in den weiten Arbeitsgebieten, die das Notwendige zum Schönen zu gestalten suchen, im Kunstgewerbe und in der Baukunst. Die Arbeit dieser Kunstzweige aber muß Hand in Hand gehen mit der beobachtenden, der nachbildenden, der darstellenden Kunst. Wir haben mit Erfolg begonnen, den schädlichen Riß zwischen Kunstgewerbe und sogenannter hoher Kunst, der sich in den letzten Jahrzehnten aufgetan hat, wieder zu schließen. Wir brauchen eine ganze Kunst, die von der gleichen Gesinnung durchglüht ist. Und wir müssen dahin wirken, daß auch in unserer beobachtenden und darstellenden Kunst das Kunstgefühl der Schaffenden und der Genießenden tiefer, reiner, ernster werde. Wir müssen uns besinnen, worauf es in der Kunst ankommt. Noch schätzt die weite Menge auch der sogenannten Gebildeten jedes Kunstwerk vorwiegend nach dem Gegenstande ein, den es darstellt. Eine schöne Frau, ein süßlicher Engel gefallen, mögen sie noch so unwahr, oberflächlich, unkünstlerisch dargestellt sein. Es ist allerdings ein Irrtum zu glauben, daß der Gegenstand, das Dargestellte im Kunstwerk gar nichts bedeute und gleichgültig sei. Alle gesunden Kunstepochen haben einen festen Bestand der Themata gehabt, an die sie glaubten, die ihnen auch sachlich zu Herzen gingen. Die Kunst aber beginnt immer erst dort, wo das gegebene Thema künstlerisch behandelt wird. Kunstverständnis und Kunstgenuß setzen dort ein, wo das Auge mehr sieht als den Gegenstand der Darstellung: die Naturauffassung, die Komposition, die Raumfüllung, das Widerspiel der Massen und Kräfte, die Harmonie der Farben. Für diese



künstlerischen Momente, die allein den echten Künstler beschäftigen, müssen wir unsere Augen schulen, wenn wir der Kunst uns nähern wollen. Die Fähigkeit, diese künstlerischen Probleme bewußt und noch besser unbewußt nachzufühlen, müssen wir an uns selbst erziehlich entwickelt haben, ehe wir über ein Kunstwerk urteilen, ehe wir ein Kunstwerk ablehnen oder annehmen, ehe wir mit diesem oder jenem Künstler fertig zu sein wähnen dürfen.

Das ist für die Bildkunst, für Malerei und Plastik die Sehnsucht und das Ziel der künstlerischen Erziehung. Und da haben wir heute tiefer als früher erkannt, wo eigentlich der innerste Grund der Unkunst und des falschen Verhältnisses zur Kunst liegt. Alles geht darauf zurück, daß bei uns Deutschen die Verstandesbildung und das Wissen noch überwiegen, daß wir noch durch die Schule des Buches, durch die Schule der Wörter und der Buchstaben hindurchgegangen sind. Selbst bei unseren Kunststudien haben wir eher die Jahreszahlen und die Namen der Künstler erfahren, als wir auch nur eines ihrer Werke gesehen oder mit ihrem Geiste in eigenster Arbeit uns wirklich durchsetzt hatten. Wir haben Kunstgeschichte getrieben, ohne uns der Kunst zu nähern. Wir haben uns für die Baukunst und das Kunstgewerbe die Namen und Motive der sogenannten Stile angeeignet, ohne zu wissen, was denn eigentlich wirklich Stil im ganzen heißt, so daß wir noch heute, wenn uns die Sehenswürdigkeiten einer Stadt gezeigt werden, nach Einzelformen botanisieren gehen, statt die Bauwerke in ihrer baulichen Schönheit, in ihrer Massenwirkung, in ihrer Raumgestaltung, kurz nach den künstlerischen Momenten auf uns wirken zu lassen. Noch immer wollen wir wissen statt zu sehen, noch immer reden statt anschaulich zu empfinden.

Hier nun begegnen sich die Ziele der Kunst und der künstlerischen Bildung ganz nahe mit den großen Zielen des Werkunterrichts, als dessen Freunde wir hier zusammengekommen sind. Es ist dieselbe Sehnsucht nach einer neuen, auf das Auge und die Hand, auf Anschauung und Tätigkeit gegründeten Bildung. Es ist für uns also nichts Neues oder Fremdes, sondern nur eine Variation, eine Ausstrahlung desselben Gedankens, angewendet auf Kunst und Handwerk.

Daß die Schule helfen muß und kann, ist sicher. Die Reform des Zeichenunterrichts hat hier eingesetzt und verheißt uns schöne Erfolge, soweit die beobachtende Kunst, die Probleme der Malerei und Bildnerei in Frage kommen. Sie wissen, wie der Zeichenunterricht von heute den neuen Gedanken nachdrücklichst Rechnung trägt, wie er sich zum Ziele setzt, die selbständige Beobachtung und Auffassung zu üben, zuerst an dem Einfachsten, Nächstliegenden, anknüpfend an das Wesen und die Neigung des Kindes. Sie wissen auch, daß wir im Zeichenunterricht mißtrauisch geworden sind gegen die Beschäftigung mit Ornamenten. Denn das Or-

nament als solches, abgelöst von dem Material, für das es bestimmt ist, abgelöst von dem Gegenstand, den es zieren soll, ist der kunstgewerblichen Bildung eher schädlich als nützlich. Gerade die besten Freunde unseres Kunstgewerbes wünschen, daß das Zeichnen nach einzelnen Ornamenten aus unseren Schulen verbannt werde. Dagegen ist es ein Problem, das die Einsichtigeren schon heute beschäftigt, wie es doch möglich sein wird, neben der beobachtenden und darstellenden Zeichenkunst auch eine gewisse dekorative Schulung im Kunstunterrichte zu erreichen. Man wird neue Wege versuchen, um das Raumempfinden, das Gefühl der Verhältnisse und des Rhythmus auf der Fläche und im Raume beim Kinde auszubilden.

Allein der Zeichenunterricht wird doch vorwiegend nur die eine Seite der künstlerischen Tätigkeit, die der darstellenden, der beobachtenden Kunst, der Bildkunst, fördern können. Für die Erziehung zum Verständnis der gestaltenden Kunst, für die Baukunst und das Kunsthandwerk, brauchen wir eine Ergänzung des Zeichenunterrichts durch die Arbeit im Raum, am wirklichen Gegenstand, an festen, echten Stoffen, kurzum die Werkstattarbeit, um deren willen wir hier versammelt sind.

Aber wir müssen uns besinnen, daß die Werkarbeit den handwerklichen Kunstsinn im Geiste unserer Zeit nur dann fördern kann, wenn sie mit den Grundsätzen der heutigen kunstgewerblichen Bewegung übereinstimmt. Ich habe gerade aus der Ausstellung dieses Kongresses den Eindruck gewonnen: es wird nötig sein, noch mancherlei zu vertiefen, noch strenge Selbstzucht und Selbstkritik zu üben, wenn wir den Ansprüchen unserer Zeit dienen wollen.

Wir haben ja gute Aussichten. Der Knabe, dem wir das Holz, den kräftigsten und edelsten Stoff unseres Handarbeitsunterrichts, in die Hand geben, wird dadurch sofort vor ein Problem der Handwerksarbeit gestellt. Es ist doch anders, als wenn er nur ein Stück Papier, einen Bleistift oder selbst ein Stück Kohle und einen Farbkasten zur Hand nimmt. Es ist ein Stück gewachsenen Stoffes, das er zu überwinden hat, ein Widerstand, an dem sich nicht nur sein Wille, sondern auch seine Hand und sein Augenmaß erproben können und müssen. Das ist einer der Grundvorzüge der Werkarbeit. Unsere Handarbeit fängt da an, wo dem Schüler das feste, gewachsene Material begegnet. Das weiche Tonformen muß dagegen mehr als eine Ergänzung des rein künstlerischen Unterrichts, eine Erweiterung des Zeichnens gelten; es soll uns nur dazu dienen, die Natur plastisch aufzufassen, nicht etwa kunstgewerbliche Gegenstände zu bilden.

Der Knabe wird das echte, feste Material nach seinen handwerklichen und künstlerischen Möglichkeiten beobachten und begreifen. Er wird es verstehen lernen nach seiner Struktur, seinem Wachstum; er wird die Ansprüche und die künstlerischen Reize der Oberfläche erkennen mit Rücksicht auf die Form und die Farbe. Andere Materialien geben neue Mög-

lichkeiten. Die Papparbeit gibt Gelegenheit, auch den Farbensinn ergiebig und umfassend zu schulen. Wir werden auch hier unsere Arbeit noch sehr gründlich vertiefen können. An besonders günstigen Orten wird sich Gelegenheit bieten, auch die Metallarbeit heranzuziehen, namentlich an Orten, an denen die Metalltechnik die Hauptbeschäftigung der Bevölkerung bildet, wie in westfälischen Fabrikzentren. Da gibt es neue Eigenschaften und Vorzüge des Materials. Da wird der Knabe lernen, wie das Material auch in seinen Aggregatzuständen wechseln kann, wie aus einem festen Körper ein flüssiger wird und wie ein flüssiger sich wieder zu einem festen gestaltet und wie dadurch die Formen sich bestimmen, wichtige Probleme der kunstgewerblichen Arbeit.

So lernt der Knabe Respekt vor dem Material, Achtung vor seiner Schönheit und den künstlerischen Möglichkeiten, und so lernt er auch zugleich Respekt vor der Handarbeit als solcher. Ich meine, es müßte in Deutschland keinen Freund des Handwerks und der Industrie geben, der nicht warm für unsere Bestrebungen eintrete. Denn was wir wollen und nötig haben, ist ja vor allem, in unserem ganzen Volke Verständnis für den Wert der wahren Handarbeit zu verbreiten. Erst dadurch können wir ein einsichtiges und williges, kaufendes und bestellendes Publikum erziehen; wir wollen helfen, unser Volk in allen seinen Schichten gegen die Schundware, gegen den Plunder, gegen die billigen Nachahmungen, gegen das Unsolide zu wappnen. Das ist eine Hilfe für das Handwerk, die es sich nicht sollte entgegen lassen.

Weiter gilt es dann über das Material und die Arbeitsweise hinaus unsere Knaben auch für das Verständnis der Formen zu erziehen. Gerade darin können wir die Ansprüche unseres heutigen Kunstgewerbes nicht ernst genug beherzigen. Wenn es wahr ist, daß das deutsche Kunstgewerbe zunächst durch die Schule der Schlichtheit und Sachlichkeit gehen will und muß, dann müssen wir auch in der Arbeit unserer Schülerwerkstätten zum ersten Grundsatz erheben die einfache Erfüllung des Zweckbedürfnisses. Dann dürfen wir alle unsere Gegenstände nur so gestalten, daß vor aller Ornamentierung der Zweck erreicht werde. Wir müssen den Knaben durch eine richtige Tendenz des Unterrichts mit der festen Zuversicht durchdringen, daß aller Zierat im Kunstgewerbe die Nebensache ist, daß das Ornament „nicht die Melodie, sondern nur die Begleitung" bilden darf. Es genügt nicht einmal, nur das Ziel zu betonen, sondern fest entschlossen müssen wir zunächst das Unnütze überhaupt aus dem Wege räumen. Das Kunsthandwerk soll ein Stück unseres Lebens werden. Nicht die Luxusware ist es, auf die es heute ankommt, sondern das Zweckgerät. Wenn das, was der Knabe gestaltet, von der Mutter in der Küche gebraucht werden kann und wenn es dort seinen Zweck erfüllt, so steht es weit höher als ein überflüssiges Ziergerät, das uns im Zimmer nur in den ersten

Tagen eine Quelle der Freude ist, später aber meist eine Quelle des Ärgers wird.

Lassen Sie uns dafür sorgen, daß der Knabe bei aller seiner Arbeit eine selbstverständliche Empfindung für das Sachliche, für das Zweckgemäße, für das Nötige erlange. Diese Vereinfachung hängt mit einer Sehnsucht zusammen, die nicht nur unsere künstlerische, sondern unsere ganze heutige Kultur durchweht. Wir wünschen moderne Männer, moderne Frauen zu sein, und wir fühlen: das Leben von heute bringt uns von allen Seiten eine solche Fülle des Möglichen und eine solche Fülle von Aufgaben, daß wir erdrückt und überwältigt werden. Wir gehen unter, wenn wir allen Eindrücken folgen. Wir müssen uns wehren. Wir müssen von dem Ballast, den wir aus älteren Tagen mit uns schleppen, abtun, was möglich ist. Wir müssen uns ernstlich fragen: ist das, was man von mir verlangt, auch wirklich im Sinne uuserer Zeit? Ist es nicht überflüssig, nicht falsche Romantik? Belaste ich nicht mein Leben mit Ansprüchen, die ich nicht erfüllen kann, ohne der Überfülle zu erliegen? In der Beschränkung liegt für das komplizierte Leben unserer Tage das allererste, schwierigste und tiefste Problem.

Diese Beschränkung haben wir nirgends nötiger als im Kunstgewerbe, als in unserer kunsthandwerklichen Arbeit. Das erste Erfordernis für unsere Schülerwerkstätten ist es deshalb, daß wir auch in ihnen Beschränkung üben, daß wir die Ausgestaltung des heutigen Bedürfnisses der Zweckform voranstellen, daß wir dem arbeitenden Knaben nicht durch Worte, sondern durch die Formen, die wir ihn arbeiten lassen, zum Bewußtsein bringen, daß es eine eigene Schönheit der Zweckform gibt, daß es gar keiner Ornamente bedarf, um ein Gefüge von Brettern wohlgefällig zu machen, daß in der restlosen Lösung einer Zweckaufgabe schon ein Moment des Ästhetischen liegt, und daß in der einfachsten Führung der Linien und Fügung der Massen Elemente der Schönheit enthalten sind, die gerade unserer Zeit eigentümlich sind. Dieses Gefühl für die nicht ornamentierte Schönheit gilt es zu entwickeln. Die Empfindung für die Linienzüge, nicht die überflüssig verschnörkelten, sondern die knappen, geraden oder nur leicht sich biegenden Linien, die Empfindung für die Silhouette, die Schönheit der Massen, der Proportionen, der Rhythmen, diese Grundelemente künstlerischer Gestaltung gilt es zu bilden und zu fördern. Das behagliche Formenspiel aber sollen wir hintanstellen.

Das kann unser Unterricht leisten, und ich habe die frohe Hoffnung, er wird es leisten, wenn wir uns nachdrücklich auf uns selbst besinnen. Aber wir müssen eine Reihe ernster Mahnungen uns ans Herz legen und uns auf gewisse Grundsätze freimütig verpflichten. Wenn ich die Ausstellung betrachte, so scheint es mir notwendig, sie nachdrücklich zu betonen. Ich meine vor allem, die Unterrichtenden sollten sich hüten zu

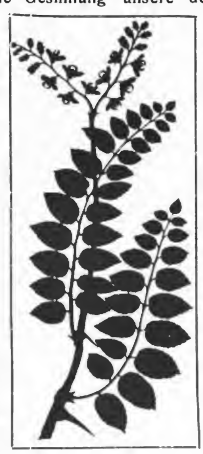
glauben, sie könnten aus sich selbst heraus, aus den noch so wohlgemeinten Absichten der einzelnen Werkstatt, diese Aufgabe lösen. Es sind überaus schwere Aufgaben. Selbst die große Kunstindustrie unserer Zeit, die ihre talentvollen Musterzeichner besitzt, hatte bis vor kurzem das eigentliche Problem unserer Zeit nicht erkannt. Auch sie hat zunächst geglaubt, durch neue Motive, durch Blumen oder neue, noch nicht dagewesene Schnörkelspiele den Stil unserer Zeit zu finden. Heute weiß auch die Kunstindustrie, daß die neuen Wege nur durch die Künstler gefunden werden.

Ich halte es deshalb für recht gefährlich, wenn ich lese und sehe, daß sich wohlmeinende Dilettanten für berufen halten, Ornamente zu erfinden. Das ist ein Wahn, der nur aus Unkenntnis entspringt. Wer als Lehrer in der Handfertigkeitsbewegung mitarbeitet, sollte das wissen. Es macht den deutschen Lehrerstand stark, daß er sich in den großen Fragen geistiger Bildung stets in Fühlung gesetzt hat mit den Führern der geistigen Arbeit. Er wähnt nicht, aus sich heraus etwa eine eigene Philosophie oder eine eigene Sprachwissenschaft schaffen zu können, sondern er ist stolz, sich an die Arbeit der ersten und stärksten Kräfte der Nation anzuschließen. Wir dürfen darin mit unserer Werkstattarbeit nicht zurückstehen; wir dürfen uns auch da nicht einbilden, unter uns allein die schwierigsten Probleme lösen zu können; wir müssen uns auch da an die starken und förderlichen Kräfte wenden. Nur von echten Künstlern dürfen wir uns die Formen bestimmen lassen, und seien sie scheinbar noch so einfach; denn gerade die einfachen Formen in all ihrer Schlichtheit schön zu gestalten, fordert das feinste Gefühl und die reifste Erfahrung. Alle Künstler, die im Handwerk stehen und über unsere Arbeit gefragt würden, werden einstimmig sagen: euer größter Feind ist der Dilettantismus, die größte Gefahr für eure Sache ist es, wenn ihr euch der Liebhaberkunst, der sogenannten Kunst im Hause, nähert, wenn ihr euch in den Dienst des Wortes „Schmücke dein Heim!" stellt.

Wir müssen gerade hier scharf auf der Hut sein. So lebhaft die Anfänge unserer Bewegung sind, so frisch man versucht, in das Neue hinein zu gehen, wir wollen uns davor hüten, daß wir nicht die Wege des Dilettantismus gehen, schon deshalb nicht, weil diese Art von Dilettantismus im ernsten Kunstgewerbe und für alle Leute von Geschmack längst gerichtet und tot ist. Wir sind, hoffe ich, einig darin, daß wir dieser mechanischen, industriellen Spielkunst, einem Dilettantismus, der mit dem Brennstift und ähnlichen Mitteln arbeitet, nicht nur nicht das Wort reden, sondern ihn von unserer erziehlichen, ernsten Arbeit weit fernhalten müssen, daß alle solche Spielereien auch im Unterricht das Gegenspiel dessen sind, was wir unter Förderung des Kunstgewerbes und der künstlerischen Kultur verstehen, und wozu wir unsere Jugend durch unsere Werkstätten tauglich zu machen wünschen.

Suchen wir deshalb zunächst einmal den Bund mit den besten Hand-

werkskünstlern unserer Zeit zu schließen. Erinnern wir uns, daß an vielen Orten Staat und Städte willige Vermittler für diesen Bund zwischen Kunst und Schule stellen, daß die Museen und ihre Leiter allüberall bereit sein werden, zu raten und zu helfen. Knüpfen wir diese Fäden, dann wird eine einheitliche, gesunde Gesinnung unsere deutsche Knabenhandarbeit durchwehen, und wir werden mannhaft dazu mithelfen, daß unsere künstlerische Kultur gesunde Wege gehe. Sie soll uns nicht weichliche, genießende Ästheten heranbilden, nicht ein Volk, das die Kunst als das letzte, als das einzige Ziel ihrer Arbeit ansieht. Wir wollen helfen, ein Volk zu erziehen, das da weiß: die Grundlage auch der künstlerischen und der handwerklichen Arbeit ist die Gesinnung, ist der Wille. Der Künstler muß Bejaher sein, der Künstler kann nichts zuwege bringen, wenn er nicht im positiven Sinne arbeitet. Für solche positive Kunst brauchen wir ein Volk, das schaffen will und an den Schaffenden seine Freude hat. Diesen Willen zur guten Kunst wollen wir an unserem Teile, an uns selbst und an unseren Schülern, fördern. Dann dürfen wir vertrauen, daß der frische Wind des deutschen Kunstlebens auch der Knabenhandarbeit die Segel schwelle und sie zu neuen, schönen Ufern trage.



PHILIPP OTTO RUNGE

PFLANZENSTUDIEN MIT SCHERE UND PAPIER

VON ALFRED LICHTWARK

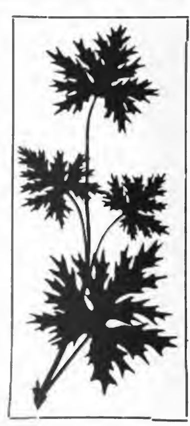
In allerfrühester Jugend hat Philipp Otto Runge, wie sein Bruder berichtet, der geschickten Hand seiner ältesten Schwester das Silhouettenschneiden abgesehen: „Er wendete es in kindlicher Laune hauptsächlich auf Tiere und menschliche Figuren an, wozu häusliche Ereignisse, die Fabeln und Erzählungen im Wandsbecker Boten und dergleichen den Stoff hergaben."

Bis in das Jünglingsalter hinein hat er seiner künstlerischen Empfindung in keiner anderen Technik Ausdruck zu geben vermocht. In seinem siebzehnten Jahre schreibt er zu einer Sammlung Silhouetten an seine Schwester: „Wenn der Zufall statt der Schere mir auch nur einen Bleistift in die Hand gedrückt hätte, würde ich euch alle nach der Reihe zeichnen, so gegenwärtig seid ihr mir." Und einem Freunde schreibt er in denselben Tagen: „Die Schere ist mir nachgerade weiter nichts als eine Ver-

längerung der Finger geworden, und es kommt mir vor, als wenn bei einem Maler dies mit dem Pinsel ebenso der Fall ist, da er dann mit diesem Zuwachs an seinen Fingern seiner Empfindung und den lebhaftesten Bildern seiner Phantasie nur nachzufühlen braucht."

Diese Äußerungen haben ihren besonderen Wert für das Verständnis der dauernden Pflege, die der Künstler bis zu seinem Ende der Silhouette widmete. Sie war einmal seine einzige Sprache gewesen, und es darf wohl angenommen werden, daß er sich in dieser Technik eigene Ausdrucksmittel geschaffen hatte, ehe er Stift und Pinsel in die Hand nahm. Als naive Kundgebung seines künstlerischen Wesens verdienen die kurzen Stellen aufmerksame Beachtung. Der Kern der Anschauungen, die er nachher so beredt verfocht, steckt schon in dieser Äußerung des Siebzehnjährigen. Schon so früh erscheint ihm die Empfindung als der Ausgangspunkt des Schaffens, eine Auffassung, die er nicht aus der Lektüre besaß.





Aus einer Bemerkung seines Bruders geht hervor, daß Philipp Otto Runge erst in Hamburg, wo der Blumenkultus ihn offenbar mächtig angeregt hatte, zur Darstellung der Pflanze in der ihm eigentümlichen Technik gekommen war. „Besonders weiterhin in Hamburg", heißt es, „sei er bald auf das eigentliche Fach für diesen Kunstzweig gekommen, die Blumen." Gleichsam botanisierend habe er auf Spaziergängen Pflanzen nach der Natur „bis zur Wurzel" ausgeschnitten.

Doch sind offenbar nicht alle Silhouetten aus direkten Naturstudien entstanden. Runges Formengedächtnis war so stark, daß er aus dem gesammelten Vorrat von Anschauungen in jedem Augenblick produzieren konnte. „Er fertigte dergleichen (Silhouetten) in den zerstreuendsten Momenten, sich dabei über jedes andere unterhaltend, und das entstehende Gebilde schien sich bei dieser gleichsam plastischen Kunstübung fast wie selbsttätig in seiner Hand zu bewegen."

Doch dienten die Silhouetten nicht etwa nur zum Zeitvertreib für den Künstler und seine Umgebung. Er kam, nachdem er sich auf das Studium der Pflanzen geworfen hatte, auf eine dekorative Verwendung der Resultate.

Wie er für junge Damen Stickmuster entwirft, berichtet er seinem Vater aus Dresden. Er sei „mit seinem Ausschneiden" in einer befreundeten Familie zum Stickdirektor ernannt, wobei er sich vorzugsweise auf die weißen Waren appliziert habe. Wie diese Stickereien auch farbig ausgeführt wurden, und wie sie wirkten, dürfte der Saum des weißen Kleides der kleinen Hülsenbeck auf dem bekannten Kinderbildnis unserer Galerie verraten. Rosen und Nelkenzweige wechseln ab und sind in kräftigen Farben, wie es scheint, nach der Natur gestickt. Eine andere Verwendung wird gelegentlich erwähnt, die Tapetenborte.



Wie sehr Runge selber seine Silhouetten schätzte, geht aus einem Geschenk an Goethe hervor, das er mit einer ausführlichen Gebrauchsanweisung begleitete.

„Sie erhalten", schreibt er 1806 aus Wolgast, „hierbei auch einige ausgeschnittene Blumen. Da sich diese so los umhertreibend nicht halten, so hatte ich schon einmal in einem ähnlichen Falle solche aufgeklebt und dann zu einem Ofenschirm bestimmt. Ich würde solchen fertig übersandt haben, wenn ich hierzu den Glasfirnis hätte bekommen können; da dies aber eine kleine Hexerei ist, so werden Sie sich solches von einem ehrlichen Buchbinder, oder wer sich sonst damit abgiebt, können machen lassen. Ich hatte über einen Blendrahmen auf beiden Seiten Leinwand gezogen und solche mit dem braunen Tapetenpapier wie der Umschlag beklebt. Auf dieses klebte ich die Blumen mit Hausenblasen, überstrich solche hernach sowie das Papier mit Hausenblasen und hierüber den Glasfirnis, welches aber auch wohl Mastixfirnis tun könnte. Man bestreicht nämlich erst einen kleinen Teil derselben auf der Rückseite, damit man sie auf den rechten Ort befestigen kann. Wenn man sie dann immeraufhebt und bestreicht und sorgfältig nach und nach befestigt, so können sie nicht leicht aus ihrer rechten Lage kommen."

Goethe hatte mit ungewöhnlich warmen Worten geantwortet:

„Ihre so angenehme als reichliche Sendung, mein wertester Herr Runge, kam in sehr bewegten Augenblicken in der ersten Hälfte des Oktober (1806) bei mir an und verschaffte mir eine sehr reine Freude: denn schon für einen Strauß würde ich dankbar gewesen sein. So umgeben Sie mich aber mit einem ganzen Garten, mit dem ich soeben ein ganzes Zimmer auszieren wollte, als der unglückliche vierzehnte bei uns hereinbrach. Zwar ist in meinem Hause nichts zerstört, aber die Lust, seine Umgebung erfreulicher zu machen, kehrt erst langsam zurück. Ihre Blumen

sind alle wohl erhalten und es ist mir eine angenehme Empfindung, durch die Freude an diesen bedeutenden und gefälligen Produktionen eine frühere Epoche an eine spätere, die durch einen ungeheuren Riß voneinander getrennt scheinen, wieder anzuknüpfen. Sie erlauben, daß wir auch von dieser Arbeit in unserm Neujahrsprogramm eine freundliche Erwägung tun."

Es ist ein großer Verlust für uns, daß die Stürme des Jahres 1806 Goethes Plan, mit Runges Werken „ein Zimmer zu zieren" nicht zur Ausführung kommen ließen. Denn die Silhouetten, die der Künstler seinem großen Gönner sandte, dürften zu seinen bedeutendsten Leistungen auf diesem Gebiete gehört haben.



DER GEGENWÄRTIGE STAND DES KNABENHANDARBEITSUNTERRICHTS IN DEUTSCHLAND

VON A. PABST-LEIPZIG

Die Periode der Entwicklung des Handarbeitsunterrichts, in der wir gegenwärtig stehen, hatte ihren Ausgangspunkt in Bestrebungen vorwiegend nationaler und wirtschaftlicher Art und wurde vor etwa 50 Jahren durch die Schrift des Kulturhistorikers Professor Biedermann: „Die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung des Lebens an die Schule" eingeleitet. Auch die Tätigkeit des dänischen Rittmeisters Clauson Kaas ging ebenso wie die des Abgeordneten von Schenckendorff von wirtschaftlichen Erwägungen aus. Aber schon die Umwandlung des 1881 begründeten „Zentralkomitees für Handfertigkeit und Hausfleiß" in einen „Deutschen Verein für Knabenhandarbeit" ließ erkennen, daß die ursprünglich wirtschaftliche Tendenz der Bestrebungen allmählich durch eine pädagogische ergänzt und ersetzt wurde. Aus den Hausfleißbestrebungen ist allmählich eine pädagogische Bewegung geworden, die unter den pädagogischen Fragen der Gegenwart mit im Vordergrunde steht. Ihre wissenschaftliche Begründung findet sie vorzugsweise durch die Ergebnisse der Forschungen auf dem Gebiete der physiologischen Psychologie, aber auch die starken sozial-pädagogischen Strömungen der Gegenwart und die in den letzten Jahren besonders hervortretende kunst-

pädagogische Richtung führen mit zwingender Notwendigkeit zur Forderung des Handarbeitsunterrichts.

Ein Überblick über die in den letzten zwei Jahrzehnten gewaltig angewachsene Literatur und über die Verhandlungsgegenstände der Versammlungen, die sich mit der Frage des Handarbeitsunterrichts beschäftigten, läßt erkennen, daß man jetzt vorwiegend die pädagogische Bedeutung des-



Arbeiten aus der Leipziger Schülerwerkstatt, an der Hobelbank ausgeführt von etwa 12jährigen Knaben. (Bearbeitung der Fläche und einfachste Verbindungen.)

selben ins Auge faßt und daß man ihn in erster Linie auf seinen erziehlichen Wert prüft und die Frage zu beantworten sucht, wie er sich in den Rahmen der Erziehungsarbeit einpassen läßt. Dabei übersieht man aber keineswegs die Bedeutung, die ein wohlorganisierter Arbeitsunterricht für die gewerbliche Ausbildung und somit für die wirtschaftliche Tüchtigkeit des Volkes haben kann.

Man kann sagen, daß jetzt in allen Kulturländern die Erkenntnis von der hohen Bedeutung einer werktätigen Erziehung für das gesamte Kulturleben zum Durchbruch gekommen ist. In der praktischen Durch-

führung des Arbeitsunterrichts, insbesondere in der Eingliederung desselben in das öffentliche Unterrichtswesen sind andere Länder Deutschland weit vorausgeeilt, eine Tatsache, die in der mehr auf das Praktische gerichteten Denkweise anderer Völker und in den weniger starren Formen ihrer Schulorganisationen ihre Erklärung findet. In Deutschland hat der Arbeitsunterricht im wesentlichen eine Entwicklung genommen, die außerhalb der öffentlichen

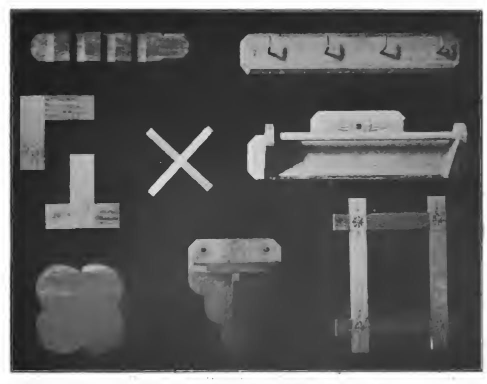


Holzarbeiten aus einer amerikanischen Manual Training High School, ausgeführt von 15jährigen Schülern. (Schwierigere Formen und Holzverbindungen. Drehbankarbeiten für den Metallguß.)

Schule sich vollzog und auf freiwillige Betätigung in besonderen Arbeitsschulen („Schülerwerkstätten") hinauslief. Die Zahl derselben beträgt gegenwärtig mehr als 900, und da manche von ihnen Hunderte, ja in einigen Großstädten sogar Tausende von Schülern zählen, so darf ihre Bedeutung für die Erziehung der deutschen Jugend immerhin nicht allzu gering angeschlagen werden. Vor allem muß auch betont werden, daß im ganzen die Arbeit in diesen Anstalten durchaus einen pädagogischen Charakter trägt, unbeschadet dessen, daß in einzelnen Orten Handwerker an dem Unterricht beteiligt sind. Denn die Ausgestaltung der Lehrmethoden und die Auswahl der geeigneten Lehrfächer hat vorzugsweise in der Hand von pädagogisch ausgebildeten Lehrern gelegen, an den Handwerker hat man sich nur gewendet, um zunächst die Technik zu erlernen. Und das mit Recht, denn die erste Vorbedingung eines wirksamen Arbeitsunterrichts wird immer das technische Können sein, das der Lehrer besitzen muß.

In der Auswahl der technischen Arbeiten ist man im allgemeinen nach den

Grundsätzen verfahren, die der Deutsche Verein in seinen Lehrgängen angewendet und bei der Lehrerausbildung in seinem Seminar in Leipzig zur Durchführung gebracht hat. Man bearbeitet Holz und Metall, Papier und Karton, Ton und Plastilin (Formwachs). Dadurch ergeben sich eine Reihe von Arbeitsfächern, die als Arbeiten der Vorstufe, als Hobelbank-, Metall- und Papparbeiten unterschieden werden und zu denen das Schnitzen als eine



Holzarbeiten aus einer amerikanischen Volksschule, von Schülern des 7. Schuljahres (13. Lebensjahr) ausgeführt. (Übungsstücke. Einfache Verbindungen und Verzierung der Gegenstände durch Kerbschnitt.)

der Verzierung dienende Technik und das Modellieren oder Formen als eine allgemein bildende Technik hinzukommen. Aus gewissen Gründen, die mit der Entwicklung der Schülerwerkstätten zusammenhängen, ist es erklärlich, daß man sich vorzugsweise solchen Techniken zuwendete, mittels deren man praktisch verwendbare Arbeitsprodukte herstellen kann. Ein Gebrauchsgegenstand, und wenn es der einfachste wäre, wie z. B. ein Bilderrahmen oder eine Schachtel, übt einen ganz anderen und wirksameren Einfluß auf die Willensimpulse des Knaben aus, als irgend eine abstrakte Übung oder als ein Gegenstand, der ausschließlich durch die Verwendung beim Unterricht nützlich wird. Aus diesen Umständen mag es sich auch erklären, daß das Modellieren vielfach nicht die verdiente Würdigung gefunden hat. Einen gewaltigen Aufschwung hat dieses Fach erst genommen, seitdem der neue Zeichenunterricht sich ausgebreitet hat, und in der Tat wirken ja auch beide Techniken nach der gleichen Richtung. Das Modellieren fördert vor allem das plastische Sehen und das räumliche Denken; kein anderes Material ist so bildsam wie der Ton, und bei keiner Arbeit wirkt die Hand so unmittelbar formgebend auf das Material ein. Aus diesen Gründen wird

auch das Modellieren in erster Linie mit in Betracht kommen, wenn es sich um eine Einführung des Arbeitsunterrichts in die Schule handelt. Es wird zunächst als spielende Betätigung der Kinder in der ersten Schulzeit, entsprechend dem freien Zeichnen, aufzufassen sein, um sodann auf der zweiten Stufe zum darstellenden Anschauungsunterricht in Beziehung zu treten und endlich auf der dritten Stufe als selbständiges Unterrichtsfach in engster Verbindung mit dem Sachunterrichte (Heimatkunde, Naturkunde, Raumlehre) betrieben zu werden. In ähnlicher Weise lassen sich auch die Papierarbeiten (Falten, Flechten, Ausschneiden) und die einfachsten Holzarbeiten ausbauen und in den Unterricht der ersten Schuljahre einfügen, während die eigentlichen Papp-, Holz- und Metallarbeiten sich nur für die höheren Stufen eignen und dort insbesondere mit dem naturwissenschaftlichen Unterricht in Verbindung gebracht werden können. Dr. Götze, der verdiente Begründer des Leipziger Seminars, hat für die Art der Handfertigkeit, die sich in den Dienst des Unterrichts stellt, die Bezeichnung „Schulhandfertigkeit" in Aufnahme gebracht; beim Gebrauche dieses Wortes muß man sich aber dessen bewußt bleiben, daß es sich auch hierbei bisher wenigstens im allgemeinen nur um eine unterrichtliche Betätigung außerhalb der Schule gehandelt hat.

Abgesehen von den Hilfsschulen, die in ihrer überwiegenden Mehrzahl den Handarbeitsunterricht ihrem Betriebe eingegliedert haben, sind es verhältnismäßig nur wenige Volksschulen in Deutschland, die zu Versuchen übergegangen sind, die Handarbeit der Knaben aufzunehmen. Schulrat Springer führte diesen Unterricht in einigen Schulen des Kreises Neurode in Schlesien ein, Rektor Brückmann ist in Königsberg i. Pr. in ähnlicher Richtung tätig, Schulinspektor Scherer organisierte den „Werkunterricht" in der Wormser Volksschule, und ebenso hat sich die Knabenhandarbeit in einigen anderen Orten und auch in höheren Schulen und Lehrerseminaren Eingang zu verschaffen gewußt. Aber das alles sind nur die ersten Anfänge einer Entwicklung, die der deutschen Schule noch bevorsteht, während die Schule anderer Länder (Schweden, Dänemark, Frankreich, England und vor allem Nordamerika) über diese Anfangsstadien schon hinaus ist.

Wenn wir in Deutschland vom Handarbeitsunterricht der Knaben reden, so meinen wir damit zunächst immer nur den freiwillig und unabhängig von der offiziellen Schularbeit entstandenen Werkstattunterricht, der allerdings wenigstens zum Teil in öffentlichen Lehranstalten die Räume gefunden hat, in denen er betrieben wird. Nur einzelne höhere Schulen, wie z. B. die Liebig-Realschule in Frankfurt a. M. und das Lehrerseminar in Cöthen, haben den Arbeitsunterricht auf breiterer Basis methodisch ausgebaut, aber diese Beispiele haben bis jetzt zu wenig Nachahmung gefunden, als daß sie einen weitergehenden Einfluß hätten ausüben können.

Die weiteste Verbreitung hat der Schülerwerkstattunterricht in den in-

dustriellen Gegenden und in einigen Großstädten gefunden. Das Königreich Sachsen, die Rheinprovinz, Oberschlesien und andere Gebiete stehen obenan, und ebenso verwenden einzelne Städte erhebliche Summen auf die Förderung dieses Unterrichts; Frankfurt a. M. z. B. alljährlich 12000 M., Charlottenburg 10000 M., Mülhausen i. E. 8000 M. usw. Die größten Aufwendungen macht in neuerer Zeit München, das in der von Schulrat Kerschensteiner geschaffenen Organisation des Fortbildungsschulwesens dem Werkstattunterricht in den achten Knabenklassen genügenden Spielraum gegeben hat. Aber auch die in München gemachten Aufwendungen reichen noch nicht an das heran, was man in anderen Ländern zur Förderung des Knabenhandarbeitsunterrichts tut; Paris z. B. hatte im Volksschulbudget für 1906 eine Summe von 361 000 Fr. dafür ausgeworfen und in England ist die staatlicherseits dafür aufgewendete Summe in dem Jahrzehnt 1892–1902 von 12000 M. auf 715000 M. gestiegen.



RUNDSCHAU

ÜBER „DIE PSYCHOLOGISCHE UND PÄDAGOGISCHE BEDEUTUNG DES PRAKTISCHEN UNTERRICHTS“



sprach Dr. Pabst-Leipzig auf dem Kongreß für Kinderforschung zu Berlin. Aus der modernen Psychologie lasse sich die Notwendigkeit des praktischen Unterrichts als eines Erziehungsmittels begründen. Die Ausbildung des Gehirns als des Organs nicht bloß für das Denken, sondern auch für das Wollen und Handeln des Menschen erfolgt nur unter Mitwirkung der Sinne und der körperlichen Betätigung des Kindes; die sensorialen Zentren (Empfindungszellen) und ebenso die motorischen Zentren (Bewegungszellen) des Gehirns entwickeln sich durch Übung und bleiben unentwickelt, wenn diese Übung fehlt. Die übliche Unterscheidung zwischen Kopfarbeit und Handarbeit ist falsch, denn es gibt keine Art der Handarbeit, die nicht zu gleicher Zeit mehr oder weniger Kopfarbeit erforderte, und der Unterschied zwischen beiden Arten der Arbeit ist nur ein solcher dem Grade nach, soweit die Tätigkeit des Gehirns dabei in Frage kommt. Deshalb sind körperliche Bewegungen, Spiel, Turnen und Handarbeit notwendig zur Entwicklung des Gehirns, sie sind Mittel zur Gewinnung der motorischen Begriffe, die den Menschen zum Handeln führen und die das Wesen seines Charakters begründen. Aber die feinere Handarbeit wirkt anders auf das Gehirn ein wie die grobe Arbeit bei der Bewegung großer Muskelgruppen. Die ausgebildete Hand ist ein feines Sinnesorgan, ähnlich wie Auge und Ohr. Die Handgeschicklichkeit hat ihren Sitz nicht eigentlich in der Hand, sondern im Kopf und Gehirn, und

geeignete Handübungen sind eine Form geistiger Erziehung. Außer dem Gehirn kommt für die motorischen Bewegungen noch das Rückenmark in Frage, von dem aus die unbewußten Reflexbewegungen dirigiert werden. Die erziehliche Einwirkung auf beide Organe aber kann nur im jugendlichen Alter stattfinden, und deshalb ist die Einführung geeigneter Handbetätigung in das System der Jugenderziehung zu fordern. Die Notwendigkeit einer solchen läßt sich, ganz abgesehen von der psychologischen Begründung, auch auf pädagogischem Wege nachweisen. Die Erfahrung lehrt und alle großen Erzieher (Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel u. a.) haben es erkannt, daß die körperliche Erziehung mit der geistigen Hand in Hand gehen muß und daß die körperliche Betätigung des Kindes eine Vorbedingung für seine geistige Entwicklung ist. Die Herstellung einfacher Gegenstände, wie sie im sogenannten Handfertigkeitsunterrichte geübt wird, ist durchaus keine mechanische Sache, die für die Erziehung wertlos wäre oder etwa nur dem Zwecke dienen könnte, für eine handwerksmäßige Tätigkeit vorzubilden. Man kann im Gegenteil behaupten, daß in einer solchen Betätigung unter Umständen mehr geistbildende Momente liegen können, als in gewissen Formen des Sprachunterrichts. Psychologisch ausgedrückt ist das Sprechen als eine motorische Erregung gewisser Muskeln von der Handbetätigung nur darin unterschieden, daß beide Arten der motorischen Erregung von verschiedenen Gehirnzentren ausgehen; somit sind auch für die Ausbildung des Geistes beide Prozesse im Grunde genommen nahezu gleichwertig. Auch vollzieht sich der Prozeß des Denkens vielfach, wie z. B. beim Künstler, Techniker, Naturforscher usw., nicht in sprachlichen Formen; der Komponist denkt in Tönen, der Künstler und Techniker in Raumformen, der Naturforscher in Formen sinnlicher Erscheinungen, die mit der Sprache nichts zu tun haben. Wie wir in unserer Kultur überhaupt das Wort und das sprachliche historische Wissen überschätzen, so geht auch unsere Erziehung einen verkehrten Weg, wenn sie die Ausbildung der Hand und der Sinnesorgane vernachlässigt. Die Erziehung der Zukunft wird hierauf Rücksicht nehmen müssen; als eine Erziehung zur Arbeit und durch Arbeit wird sie eine Reihe von pädagogischen und sozialen Gesichtspunkten in den Vordergrund stellen müssen, die in unserem heutigen Erziehungssystem nicht zur Geltung kommen können. Der praktische Unterricht in seinen verschiedenen Formen erscheint geeignet, die Mängel unseres gegenwärtigen Erziehungssystems auszugleichen.

ARBEITEN MIT SCHERE UND PAPIER

Wenn ich von meinen oder besser gesagt von den von mir geleiteten Kinderarbeiten erzählen soll, so glaube ich die Leser am meisten zu interessieren, wenn ich sage, wie ich dazu gekommen bin.

Ich war so glücklich, von der Hamburgischen Gewerbekammer mit einem Stipendium für die III. Kunstgewerbe-Ausstellung zu Dresden bedacht zu werden. Ich sollte die Buchkunst studieren. Zufällig kam ich nach der Abteilung Schulen und den Arbeiten des Landesverbandes zur Förderung des Handfertigkeitsunterrichts im Königreich Sachsen.

Herzliche Freude erfaßte mich beim Anblick der mit allerlei Arbeiten bunt belegten Tische. Es wollte mir scheinen, als läge ein Stück Frühling, ein Wiedererwachen der schönen Volkskünste vor mir. Da waren Vorstufenarbeiten (Fröbel), Papparbeiten, Hobelbank-, Schnitz- und Metallarbeiten vertreten.

Höchst amüsant wirkte eine Knabenabteilung durch ihre bemalten, blauen Schreibhefte; hier hatten Auge und Hand des Kindes ganz ergötzliche Werke geschaffen. Aber eine Arbeitsart fesselte mich ganz besonders; hier waren in verschiedenfarbigem Papier die wunderlichsten Sachen, Soldaten marschierend, Hänsel und Gretel usw. ausgeschnitten und aufgeklebt. Mir war sofort klar, daß

dem Kinde bei dieser Arbeitsart ein unerschöpfliches Feld in der Flächenkunst geboten wurde. Neben der Übung der Hand entwickelt sich der Formen- und Farbensinn bei der Anfertigung farbiger Papierauflagen.

Als ich Dresden verließ, war mein Plan bereits reif; ich wollte in Hamburg einen Versuch des Handfertigkeitsunterrichts machen. Ich tat das mit etwa 100 Knaben und Mädchen der Genossenschaft „Produktion" zu Hamburg-Barmbeck.

Meine kleine Arbeiterschar im Alter von 5–13 Jahren teilte ich in Gruppen von je 15, um die Möglichkeit zu haben, mich mit dem einzelnen eingehend beschäftigen zu können. Ich bin hierbei zu der Überzeugung gekommen, daß die Anzahl noch kleiner sein muß, damit nicht das freie, persönliche Schaffen unterbunden wird.

Von den Papp- und Papierarbeiten, von denen Abbildungen S. 60, 65, 68 beigefügt sind, will ich besonders erzählen (leider zeigen die bildlichen Darstellungen die angewandten Farben nicht).

Meine Lehrart oder Mitarbeit war, daß ich weniger den Lehrer als den älteren Arbeitskameraden hervorkehrte; ich fertigte vor den Augen meiner kleinen Arbeiter Arbeiten an, um die Handhabung des Werkzeugs und die Behandlung des Materials deutlich sichtbar und begreiflich zu machen. Dann arbeiteten sie selbst.

Die Baumallee (S. 65) mit ihren knorrigen Stämmen und dekorativ behandelten Baumkronen zeigt eine reizende Silhouette gegen das dahinterliegende weiße Gewölk, welches am Horizont leichte rote Streifen zeigt, womit der zehnjährige Anfertiger den letzten Schein der Abendsonne ausdrücken wollte. Bäume und Wiesengrund sind dunkelgrün mit eingestreuten farbigen Papierstückchen, wodurch den Bäumen Blattwerk, den Wiesen Blumen gegeben sind.

In dem Bilde (S. 60), Krähen im Schnee, hat der 13jährige Arbeiter einen Beleg seines gut ausgeprägten Farbensinns beigebracht. Die Krähen heben sich scharf vom Schneefeld ab. Der rote Abendhimmel ist durch feinsinnige Auswahl der Papierfarben nuanciert. Die links stehende Baumgruppe und das rechts liegende einsame Haus sind, vom Abendscheine abgekehrt, aus violetten Papieren geschnitten.

Das kleine Buch ist aus gutem Pergamentpapier, als Dekor laufen rotbraune Einfassungslinien um den Außendeckel mit aufgelegten Eckquadraten von gleicher Farbe. Auf letzteren liegen dann kleinere Vierecke in Schwarz und Hellblau. Das Mittelstück hat als Unterton Rotbraun, hierauf liegen neun schwarze Felder, welche durch rotbraune, sichtbar gelassene Linien getrennt sind, die schwarzen Vierecke sind durch ein hellblaues Kreuzmotiv geschmückt, s. S. 68. (Anfertiger zehn Jahre.)

Das Lesezeichen mit dem Segelbootmotive läßt den Jungen von der Wasserkante erkennen. Es ist von einem elfjährigen Knaben angefertigt, s. S. 65.

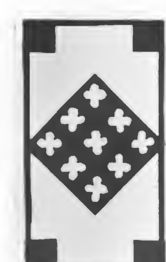
Am Horizont hellblauer Himmel mit leichtem weißen Gewölk und fliegenden Möwen. Das dunkelblaue Wasser ist durch einen dünnen Streifen Weiß von einem jenseits liegenden Höhenzuge getrennt. Die kleinen Boote mit weißen Segeln heben sich dekorativ vom Wasser ab. Vorn ist durch eine gut geführte Linie der grüne Strand markiert.

Diese Technik ist also nicht in der Art von Mosaik oder Intarsia ausgeführt, sondern nach der Methode, wie der Kunstbuchbinder farbige Lederauflagen fertigt. Bei der ersteren müßte auch die Zeichnung im Grundton ausgeschnitten werden, dann die farbige Musterung hineingelegt werden; die Auflagen hingegen werden aufeinander geklebt.

Die vorliegenden Arbeiten sind Resultate eines zehnwöchigen Unterrichts.

HAMBURG H. PRALLE

BÜCHER



R. Frenckel, Die leichte Holzarbeit in Verbindung mit dem Linearzeichnen. Verlag Albrecht Dürer-Haus, Berlin.

Ein vortreffliches Buch für unsere Jungen, das dem Bedürfnis nach Betätigung ihrer Schaffenslust in methodisch wohlgeordneter Folge von praktischen Aufgaben gerecht wird. – Wie lange schon haben einsichtige Männer darauf hinzuwirken versucht, daß die in den allgemein bildenden Unterrichtsanstalten herrschende einseitige Ausbildung des Kopfes durch eine harmonische Ausbildung des ganzen Jungen ersetzt werde! Aber nur langsam kann die Bewegung, die die Schulung der Hand und des Auges und die Nutzbarmachung der in jedem echten Jungen lebenden Zerstörungs- und Schaffenskraft beansprucht, Boden gewinnen. Zerstören aus Wissensdurst, Schaffen aus innerem Drange heraus sind alltägliche Vorgänge im Leben des Kindes. Andere Nationen haben diese Triebe der Erziehung längst nutzbar gemacht. Während bei unseren westlichen Nachbarn und auch bei den Amerikanern die Knabenhandarbeit als ein ständiges Unterrichtsgebiet sich längst Heimatsrecht erworben hat, ist sie im Vaterlande Froebels, dem Begründer dieses Unterrichtszweiges, noch ein seltener und zum Teil nur geduldeter Gast.

Auf die erziehlichen Werte der Handarbeit, die praktisches Denken erzeugt, auf den Nutzen für das wissenschaftliche Denken, für die Logik, ernstlich hingewiesen zu haben, ist ein Verdienst dieses Buches. Aber mehr als geschickte Hände will der Verfasser durch den Unterricht erreichen; er will sehende Menschen erziehen, die in jedem von Menschenhand erschaffenen Gegenstande die Beziehungen zwischen Form und Zweck aufsuchen und sie befähigen, ästhetische Wirkungen zu empfinden.

Es reiht sich Aufgabe an Aufgabe, die praktischen Zwecken dienen, die in enger Verbindung mit dem Linearzeichnen stehen und den Kräften der Knaben im Alter von zehn bis zwölf Jahren angepaßt sind. Der Zweck, die richtige Materialverwertung und die Schönheit sind die bestimmenden Gesetze, die bei der Gewinnung der Form maßgebend waren. Der Lehrgang ist an der ersten Schülerwerkstatt Berlins von Herrn Frenckel in jahrelanger Arbeit erprobt worden.

Möchte dieses Buch allen Lehrern und Freunden der Knabenhandarbeit ein nützlicher Führer werden und dazu beitragen, die Liebe zur Handarbeit in unserer Jugend zu fördern und die Schule immer mehr für die Handarbeit zu erobern.

HAMBURG RICHARD MEYER

Diesem Hefte sind sechs verkleinerte Abbildungen der Pflanzenstudien Philipp Otto Runges eingefügt. – Die Abbildungen S. 49–51 sind dem Buche R. Frenckels, die Abbildungen S. 61, 62, 63 dem Buche von A. Pabst „Die Knabenhandarbeit in der heutigen Erziehung“ (Leipzig, Teubner) entnommen.



STIL UND STILISTIK

VON OTTO ANTHES

Es ist ein ausgesuchtes Feinschmeckervergnügen, den Besonderheiten im Stil eines Schriftstellers nachzugehen, ihre Beziehungen zueinander sowohl als zum dargestellten Stoff aufzudecken, und schließlich von hier aus zu den Bedingungen eines solchen besonderen Stils vorzudringen, die im Persönlichsten des Schriftstellers selber liegen. Wenn ein feiner Kopf die so gefundenen stilistischen Charaktere der bedeutendsten Schriftsteller eines ganzen Volkes miteinander vergleicht, so kann er auch wohl zu einer wertvollen Stilistik einer ganzen Sprache gelangen. Der Wert einer solchen Arbeit liegt dann aber eben in dem Nachweis, wie der Gesamtcharakter eines Volkes und die besondere Art der Stoffe, um die sich seine schriftstellerische Arbeit vorzugsweise bemüht, ihren feinsten und genauesten Ausdruck in den Feinheiten seiner sprachlichen Form findet. Von solchen „Stilistikern" soll hier nicht die Rede sein, sondern von jenen Lehrbüchern, die diese sprachlichen Besonderheiten zu Nutz und Frommen der lieben Jugend und anderer Leute, die der Belehrung bedürftig erscheinen, auf anwendbare Regeln bringen.

Le style c'est l'homme. Dies gute alte brave Wort steht so ziemlich am Anfang einer jeden Stilistik. Und dann kommt ein großes Aber. Nämlich: So sicher jeder Stil, wenn er überhaupt einer ist, sein Persönliches hat – das wird zugegeben – so sicher gibt es auch allgemeingültige Regeln über die Möglichkeit und Notwendigkeit eines feineren, genaueren, gehobenen und geschmückten Ausdrucks, so sicher gibt es also auch eine „Lehre vom guten Stil". Und die kommt alsdann. – Daß der selige Herr Buffon seinen Satz nicht so gemeint hat wie diese Stilistiker, ist zunächst einmal ganz klar. Er hat gerade sagen wollen, daß über die allgemeinste, der einfachen Verständlichkeit dienende Übereinstimmung hinaus aller sprachliche Ausdruck aus der Persönlichkeit des Sprechers heraus bestimmt werde. Er hat also damit gerade aller Stilistik, wie sie die Lehrbücher betreiben, die Berechtigung des Daseins abgesprochen. Oder wenn er das nicht gemeint hat, dann hätte er es verständigerweise meinen sollen. Sonst könnte er mir mit seinem berühmten Diktum gestohlen werden. Dann wäre es weiter nichts als eine aufgeschwänzte Selbstver-

ständlichkeit. Wir wollen aber zur Ehre des alten Herrn annehmen, daß er wirklich etwas hat sagen wollen, was des Sagens wert ist. Ich würde mich also, wenn ich ein Lehrbuch der Stilistik schreiben wollte, mit seinem Satz nicht schmücken. Aber auch ohne diese verderbliche Absicht zu haben, muß ich ihm etwas am Zeuge flicken. Sein Wort vom Menschen, der der Stil ist, ist tatsächlich eine wilde Einseitigkeit. Man könnte mit demselben Recht oder vielmehr mit demselben Unrecht sagen: Der Stoff ist der Stil. Wenn man schon einmal die Faktoren, die bei der Stilbildung beteiligt sind, auseinandernehmen und gesondert betrachten will, dann ist der zur Darstellung kommende Stoff fast noch einflußreicher als die Persönlichkeit des Darstellers. Ein lustiger Stoff verlangt andere Darstellungsmittel als ein ernster, die Wiedergabe eines gewaltsam daherstürmenden Vorgangs andere als die eines behaglichen Zustandes. Und da derselbe Mensch ebensogut das eine wie das andere einmal darzustellen in die Lage kommt, so bestimmt er allein durchaus nicht den Stil, sondern er ist gezwungen, dem wechselnden Stoff gegenüber auch seine sprachliche Art zu wechseln, Da er nun aber schon als Mensch nicht, ganz und gar aber nicht als Schriftsteller ein Chamäleon wird sein wollen oder können – von Ausnahmen abgesehen –, so wird er danach streben, einen Ausdruck zu bilden, der seine persönliche Sonderart und die besondere Art des Stoffes, an den er geraten ist, gleicherweise zur Geltung bringt. Mit anderen Worten: Der Stil eines Menschen wird bestimmt durch die persönliche Stellung, die der Mensch zu seinem Stoff einnimmt.

Dem Stilistiker nützt diese Erkenntnis allerdings nicht viel. Sie macht vielmehr seine Lage nur noch unglücklicher. Denn sie schränkt das Gebiet des Allgemeingültigen noch um ein Bedeutendes mehr ein, als es schon der Mensch allein tut, der nach Buffon der Stil ist. Unsere gewöhnliche Haltung schriftstellerischen Leistungen anderer gegenüber könnte allerdings dem Lehrer der Stilistik ein Trost sein. Denn wir pflegen meist dem Schriftsteller die Stellung vorzuschreiben, die er dem Stoff gegenüber einnehmen soll. Das tut der Lehrer, der dem Schüler einen Aufsatz mit „Inwiefern“ und „Wieso“ gibt; das tut auch der Durchschnittsleser seinem Autor gegenüber. Nimmt sich der Autor, Schüler oder Romancier, die Freiheit, seine eigene von der unsrigen abweichende Meinung von der Sache kundzugeben – was selbst beim guten Schüler eine Seltenheit, beim guten Romancier die Regel ist – dann setzt es unter dem Aufsatz ein „Ungenügend“ und der Roman fliegt in die Ecke, gefolgt von einem „Esel!“ oder einer anderen Schmeichelei. Aber dieser Trost des Stilistikers, wenn er schon einer ist, ist nur ein sehr schwacher Trost. Denn er beruht auf dem Glauben an die allmächtige Dummheit. Sie ist sehr mächtig, aber nicht allmächtig. Und oft ist sie da viel weniger groß, wo man sie vermutet. Jedenfalls – gibt man die Stellung frei, die der Schreiber zu seinem

Stoff haben muß, und läßt man ihn für diese seine persönliche Stellung auch seinen persönlichen Ausdruck suchen und anwenden, dann bleibt vom Allgemeingültigen für den sprachlichen Ausdruck eigentlich nichts übrig als das, was man — mit Vorsicht — „richtiges Deutsch" nennen kann. Mit Vorsicht, sage ich, will diese Bezeichnung gefaßt sein. Man hat Beispiele, daß die Kritiker von manchem Großen im Reiche der Schriftstellerei, als er der Masse noch kein Großer war, gesagt haben: Er kann ja nicht einmal richtiges Deutsch schreiben. Ich verstehe unter diesem „richtigen Deutsch" nur so viel, als nötig ist, damit der andere mich auch für seinesgleichen ästimiert, für einen Deutschen heißt das, und nicht für einen Botokuden, der von einem Engländer Deutsch gelernt hat. Ich möchte übrigens auch hier nicht mißverstanden werden. Ich stelle schon meine Ansprüche an Sauberkeit im sprachlichen Ausdruck. Wie ich von jedem Menschen verlange, daß er sich ordentlich wäscht, und zwar so oft, wie es unter gebildeten Menschen üblich ist. Aber darüber hinaus bin ich nicht der Ansicht des Freiherrn von Gleichen-Rußwurm, der ganz genau weiß, um wie viel Uhr der Frack angezogen werden muß und zu welcher Stunde der schwarze Rock eine Unhöflichkeit ist. Ich habe selber einen Frack; aber wenn einer keinen hätte und er käme im schwarzen Rock zu einer Hochzeitsfeier meinetwegen, so würde ich ihn deswegen doch für durchaus genügend bekleidet halten. Ich würde vielleicht sagen: es fehlt ihm die Möglichkeit, die höchste Höhe der Feinheit zu erklimmen; aber ich würde ihn nicht für einen Proleten ansehen. Ein schwarzer Rock ist immerhin noch ein ganz anständiges Kleidungsstück, und wenn der Inhaber unter seinesgleichen damit auftritt, ist er womöglich noch ein feiner Kerl. So auch mit dem „richtigen Deutsch". Ein Beispiel: Hier in Lübeck sagt man nicht „ich freue mich über etwas", sondern durchweg „ich freue mich zu etwas". Wenn einer auf eigene Faust sagen würde „ich freue mich unter etwas", so würde ich das für falsch erklären oder den Sprecher für blöde; oder beides. Wenn aber eine ganze Stadt „ich freue mich zu etwas" sagt, so muß das schon seine inneren Gründe haben. Und es läßt sich gar nicht leugnen, daß, genau besehen, diese Wendung ihre ganz famose intime Bildlichkeit hat. Im Munde eines Lübeckers ist das mir also zum mindesten nicht „schlechtes Deutsch". Woraus man zugleich ersehen kann, wie beschränkt und an den Grenzen unsicher das Gebiet des absolut richtigen Deutsch ist. Alles aber, was über diese primitive Sauberkeit hinausgeht, wie sie von jedem verlangt werden muß, ist eine Region, in der der erzogene persönliche Geschmack maßgebend ist und nicht ein Gesetz wie das Sittengesetz des Freiherrn von Gleichen-Rußwurm.

Um es zusammenzufassen: Was wir den Stil eines Menschen nennen, setzt sich zusammen aus dem kleinen unantastbaren Grundkapital des wirklich Allgemeingültigen, aus den steigenden und fallenden Werten

des darzustellenden Stoffes und aus der schaffenden Kraft des Darstellers.

Gehen wir nun daran zu untersuchen, wie diese Erkenntnisse im Unterrichtsbetrieb unserer Schulen zu verwerten und fruchtbar zu machen sind, d. h. wie die bisherigen Bemühungen um die Stilbildung zu ersetzen sind.

Was die Grundlage, die Erlernung des „richtigen Deutschen“ angeht, so hat es mit der Stilbildung im engeren Sinne eigentlich nichts zu tun. D. h. sie haben insofern außerordentlich viel miteinander zu tun, als sie zeitlich zusammenfallen; insofern als zugleich mit der Erlernung des grammatisch richtigen Ausdrucks die Bildung eines persönlich und stofflich bestimmten Stils zu beginnen hat, wenn überhaupt etwas Gewachsenes dabei heraus kommen soll, und nicht etwas Gemachtes. Kleine Kinder haben eigentlich schon ihren Stil, und nur indem man diese zarten Sprossen unbarmherzig im Schulunterricht der ersten Jahre in ihrer Entwicklung hemmt oder gar abtötet, macht man sich die spätere Arbeit so unsäglich schwer, macht sie so wenig ertragreich, wenn nicht ganz unfruchtbar. Es wird also aller Sprachunterricht, auch der elementare, darauf aus sein müssen, die schon vorhandenen Ansätze eines Stils nicht zu unterdrücken, sondern zu erhalten und auszubilden. Diesem Zwecke dient einmal ein verständiger Aufsatzbetrieb bei den Kleinen und Kleinsten, wie ich ihn seit einer Reihe von Jahren in der gesamten pädagogischen Presse gerade auch in Hinsicht auf das hier vorliegende Ziel predige. Was ich von einem besonderen Sprachlehrunterricht halte und erwarte, habe ich in meinem kürzlich erschienenen Büchlein „Die Regelmühle“[1]) des näheren auseinandergesetzt. Damit sind wir schon mitten drin in der Frage nach der eigentlichen Stilbildung. Je mehr ich das landschaftlich, dialektisch, ständisch und gesellschaftlich Bestimmte im Ausdruck nicht nur zulasse, sondern herausfordere und pflege, desto mehr befördere ich bei jedem einzelnen Schüler die Entwicklung dessen, was wir im engeren Sinne Stil nennen. Zumal der freie Aufsatz fordert schon die ganze stilbildende Kraft und Kunst des kleinen Menschen heraus, indem er ihm seine eigene persönliche Stellung zum Stoff garantiert. Mehr als die zahlreichen in der letzten Zeit veröffentlichten Sammlungen freier Aufsätze, die mir mit wenigen Ausnahmen fast immer allzu sorgfältig redigiert vorkommen, beweisen mir die Originale, die ich selbst gesammelt habe und die mir von allen Seiten zugeschickt werden, wieviel von dieser Kraft und Kunst das Kind unbewußt in sich trägt. Leider scheint es damit mit dem fortschreitenden Schulunterricht nicht überall besser zu werden; vielmehr scheint in vielen Fällen die Kraft

1) Die Regelmühle. Vom deutschen Sprachlehrunterricht. R. Voigtländer, Leipzig 1906. 0,80 M.

allmählich zu erlahmen, die Kunst in der Schablone unterzugehen. Ich suche den Grund dafür vor allem im Lehrer selber. Je weniger persönichen Stil er in seinem mündlichen Ausdruck hat oder im Unterricht glaubt, haben zu dürfen, desto mehr verleitet er auch die Kinder zu einem unterschiedslosen, braven, korrekten und langweiligen Schriftdeutsch. Es werden aber auch die besonderen Gelegenheiten, die der Unterricht bietet, nicht genügend ausgenutzt. Das Fach, in dem meines Erachtens die stoffliche Bestimmtheit des Ausdrucks, oder vielmehr das Gefühl dafür am besten geweckt und am wirksamsten erzogen werden kann, ist der Leseunterricht. Ich habe selbst jahrelang in unteren und mittleren Klassen der Volksschule Leseunterricht erteilt, ich treibe seit wiederum langer Zeit deutsche Lektüre in allen Klassen der höheren Mädchenschule, ich leite abermals seit einer Reihe von Jahren die Lehrübungen von jährlich etwa 60 Seminaristinnen: und ich habe gefunden, daß die wenigsten Lehrer, Lehrerinnen, und die es werden wollen, einen Sinn und ein Gefühl für das haben, was ich die „Plastik des Satzbaus" nenne. Der gewöhnliche Schulton, in dem gelesen wird, ist der Mord aller wirklichen Satzplastik. Die viel gehörte Regel z. B., daß bei einem Komma die Stimme zu „heben" sei, ist geradezu falsch und blöde. Wenn man noch sagen wollte, sie „schwebe", dann käme man der Wahrheit schon näher. Aber die ganze Rederei nützt verzweifelt wenig. Man muß das hören und nachmachen. Also muß das Kind entweder den Lehrer hören, der es richtig vorliest; oder, was noch besser ist, es muß sich selbst hören und angeleitet werden sich zu erinnern, wie es im selben oder im ähnlichen Fall außerhalb der Schule spricht. Und was beinahe das wichtigste ist, das ist die Erlernung und Einübung einer richtigen Atemtechnik. Aus alledem resultiert dann ein Gefühl für die Melodie und den Rhythmus des Satzes. Das ist aber das Besondere der Darstellungsform, insofern es vom Stoff bedingt wird. Je lebendiger der Stoff in dem Darsteller gegenwärtig ist, um so mehr drängt er den ihm innewohnenden Rhythmus und seine notwendige Melodie dem Darsteller auf. Wenn ich erst fühle, daß jeder Stoff seine Melodie und seinen Rhythmus in sich hat, und wenn ich durch häufiges Hören die gewöhnlichen Taktarten, in denen der Rhythmus, und die gewöhnlichen Linien, in denen die Melodie sich bewegt, kennen gelernt habe, dann werde ich, wenn ich selber darzustellen habe, mich darin nie allzu gröblich vergreifen. Allerdings originelle Schriftsteller werden dadurch noch nicht erzogen. Das ist aber auch nur das letzte Ziel, das hohe Ideal, das wir nicht zu erreichen brauchen, auch nie erreichen werden. Wohl aber liegen nur auf diesem Wege die Stationen, die überhaupt des Erreichens wert sind. Die stofflichen Bedingtheiten des Ausdrucks sind, für sich betrachtet, außerdem auch nur das Handwerkliche der Stilkunst. Jeder, der die Kunst überhaupt treiben will, muß es beherrschen. Die Persönlichkeit fügt aber zum Handwerklichen erst das

Letzte, das ausgesprochen Künstlerische. Das Handwerkliche lernt man vom Meister, am Muster, in unserem Fall also am klassischen Lesestück. Das Letzte muß man von sich selber mitbringen.

Nicht nur der Stoff muß im Darsteller lebendig sein. Auch der Darsteller muß im Stoff lebendig werden. Das ist die persönliche Seite des Stils. Hier liegt die Sache für den Unterricht unendlich viel schwieriger. Das Handwerkliche, die stoffliche Bestimmtheit des Stils kann man von anderen lernen. Nie und nimmer aber kann einem ein anderer sagen, wer man selber ist. Das muß man selbst suchen und finden. Und das „Erkenne dich selbst" ist in dieser Hinsicht kein leichteres Problem als in der Welt der Ethik. Es ist auch hier unendlich schwer, sich nicht über sich selbst zu täuschen; unendlich schwer, mit dem Handwerklichen nicht auch zugleich die persönliche Note von den anderen einfach anzunehmen und so zum bloßen Nachahmer zu werden; unendlich schwer vor allem, wenn man schon einmal eine fremde Weise sich angezwungen hat, sie wieder loszuwerden und seine eigene anzunehmen. Das letzte gibt uns übrigens einen Fingerzeig, wie man wenigstens allzu grobe Schädigungen vermeiden kann. Man kann als Lehrer doch allerlei tun, oder vielmehr man kann allerlei unterlassen und so dem Schüler das Auffinden des eigenen stilistischen Ich erleichtern. Vor allen Dingen kann man es vermeiden, den Schüler von Anfang an zum bloßen und blinden Nachahmer eines anderen, sei es nun des Lehrers oder des Schriftstellers, gewaltsam zu machen. Siehe wiederum den freien Aufsatz. Sobald der Schüler selbst zu gestalten hat, müssen alle Muster in den Hintergrund treten. Das, was er von ihnen gelernt hat, arbeitet von selbst mit. Aber die persönliche Übermacht dessen, der schon seine eigene Weise hat, darf den nicht beengen und bedrängen, der seine Weise erst noch finden soll. Aber auch so gibt es noch Fehlgriffe und Selbsttäuschungen genug. Wie das Handwerkliche, so wirkt natürlich das Persönliche der früher gesehenen Muster auch noch aus der Ferne nach und mit. Läßt den einen pathetisch deklamieren, während seiner Seele das Pathos fremd ist; und läßt den andern geistreichelnd spielen, während seine Art ihn auf den schweren Schritt des Biedermanns verweist. Man gehe die Geschichte der Literatur durch. Wie viele von den Großen und Größten haben mit der Nachahmung eines ihrem Wesen fremden Stils begonnen und sich erst später zu ihrem eigenen durchgerungen. Nur den Sonntagskindern, den Lieblingen der Götter, glückt es, gleich mit dem ersten Schlag sie selbst zu sein. Da hat die Kritik einzusetzen. Und was man vom Kritiker in der Literatur verlangt, das verlange ich auch vom Lehrer. Nämlich daß er nicht Merker sei, der unnachsichtlich auf seiner Tabulatur besteht; sondern daß er Nachfühler und Mitsucher sei. Zwei finden doch leichter das Richtige als einer. Nur müssen sie einig sein, nur daß nicht der eine den andern verwirrt und stört, nur daß nicht der eine durch

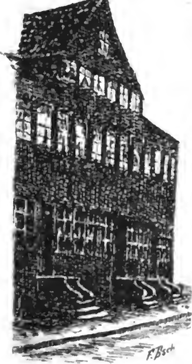
Überheblichkeit und Ungeduld dem andern die Mühe des Suchens verleidet. Mit der Feststellung, daß etwas falsch ist, ist gar nichts geschafft. *Die* Kritik ist für die Katz. *Warum* es mir falsch zu sein scheint, aus der Seele des Schreibers heraus, das zu erklären ist meine Aufgabe. Und immer muß ich mir vor Augen halten, daß ich nur *helfen* kann, nicht vorschreiben, wie es sein soll. Persönlichen Stil kann man keinem geben, er muß ihn selber schaffen.

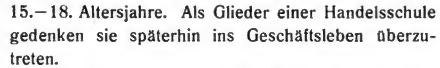
Wenn es mir aber geglückt ist, einem so auf die Sprünge zu helfen, dann habe ich viel getan. Ich habe ihm nicht nur geholfen, seinen persönlichen Stil zu finden; ich habe ihm auch geholfen, seine Persönlichkeit selbst zu finden. Der Mensch ist nicht nur der Stil; der Stil ist in gewissem Sinne auch der Mensch. Hat man seinen Stil gefunden, so hat man auch wenigstens einen Zipfel des geheimnisvollen Etwas erwischt, das man sein Ich nennt.

DER FREIE VORTRAG

VON J. HAGMANN

Seit mehr als einem Dezennium habe ich Gelegenheit in deutscher Sprache zu unterrichten. Meine Schüler sind Leute vom zurückgelegten





15.–18. Altersjahre. Als Glieder einer Handelsschule gedenken sie späterhin ins Geschäftsleben überzutreten.

Als ich die Aufgabe Deutsch zu lehren übernahm, erinnerte ich mich dessen, was wir einst, im gleichen Alter stehend, unter dem Namen Deutschunterricht zu lernen bekamen. Noch höre ich die Gedichte, die von uns Klassengenossen rezitiert, wohl auch mißhandelt wurden; sehe die Aufsatzhefte mit den obligaten Gesinnungsthemata von rottintigen Korrekturen durchzogen; gedenke der Lektüre, die, wie man behauptete, die Jugend interessiere. Noch könnte ich mich ärgern über die Langweilereien von Grammatikstunden und endlich über die Vorträge, die wir niederschreiben, auswendiglernen und der Reihenfolge nach „loslassen“ mußten.

Ich nahm mir nun als Lehrer vor, von jeder Wiedervergeltung abzusehen; die mir anvertrauten Schüler nicht von ihrer Muttersprache abzuschrecken. Und so brachte ich es auch nicht über mich, mir aus einem Fachbuch über Unterrichtsmethode vordiktieren zu lassen, wie man es „einzig und allein“ treiben dürfe. Ich beschloß, wie im übrigen Unterricht, meinen Weg gemeinsam mit meinen Schülern selber zu suchen. Und

hier gebe ich eine Probe dessen, wie wir ihn gefunden, und wie er begangen wird.

Was wir vornehmen, um Lesen und Schreiben zu pflegen — denn erst in diesem Alter wird das Verständnis hiefür eindringlicher — werde ich heute nicht weiter verfolgen. Es drängt mich vielmehr, von dem zu berichten, was ich tue, um die Leute zum zusammenhängenden Reden zu bringen. Zu diesem Zwecke wählte ich Übungen im freien Vortrag.

Mit Anfang des zweiten Schuljahres pflege ich zu geeigneter Stunde vor die Klasse zu treten. Sogleich konstituieren wir uns als kleine Gemeinde. In einer der vier wöchentlichen Deutschstunden kommen wir je zu freien Vortragsübungen zusammen. Ich selber übernehme den Vorsitz; einer der Schüler funktioniert als Schriftführer; je zwei stehen zur Disposition als Vortragende; die übrigen bilden die Zuhörer und greifen nachher in die Diskussion ein.

Bezüglich des Stoffes verständigen wir uns vorerst über dasjenige, was auszuschließen sei. Wir einigen uns gewöhnlich dahin, alles das zu eliminieren, was man aus Büchern herauslesen, abschreiben, auswendiglernen und dann „vortragen" kann. Historische, literarische, geographische Themata fallen also außer Betracht, so auch Biographien, Erzählungen usw.

Der Stoff muß vielmehr dem Anschauungskreis entnommen sein. Der Vortragende muß, wo immer möglich, an Dingen über diese sprechen. Desgleichen soll er den zu besprechenden Gegenstand durch Zeichnungen, Pläne, Photos, Bilder der Veranschaulichung nahe bringen. Schon die ersten Vorschläge zeigen, daß die Schüler mich begriffen haben.

Ich, meldet ein erster, bin bereit über das Kunstgewerbe meines Vaters zu berichten und es an Erzeugnissen zu beleuchten. Mein Onkel, meint ein anderer, ist Bienenzüchter; ich will über das Leben eines Bienenstockes Mitteilungen machen. Ein dritter hat weitgehende Fertigkeiten in der Holzschnitzerei; er möchte uns diese durch Wort und Tat vergegenwärtigen. — Nun ist der Weg gefunden. Jeder sucht nach einem Vortragsstoff, den er bis zu einem gewissen Grade beherrscht oder fähig ist, ihm beizukommen. Hat ein Schüler sein Thema gefunden und von mir die Bewilligung erhalten, es zu bearbeiten, so teilt er es dem Schriftführer der Klasse mit. Dieser trägt den Titel unter dem Namen des Referenten tabellarisch ein, womit letzterem sein Thema zugesichert ist und von keinem anderen vorweggenommen werden kann. Am Ende des Schuljahres nehme ich ein Verzeichnis entgegen, in dem die behandelten Themata, die Referenten, die Daten der Vorträge vermerkt sind. So treiben wir's seit 10 Jahren und der Reichtum der Auswahl ist ein überraschender geworden.

Der Sohn eines Weinhändlers macht vor uns Weinproben und liefert Nachweise von Weinfälschungen. K. bringt aus dem Broderiegeschäft seines Vaters ein weitschichtiges Material, um das Entstehen der Dessins und den

Vergleich mit der Ware vor Augen zu führen. Sch. steht dem Theaterwesen nahe und berichtet an selbst verfertigten Modellen über neueste Bühnenvorrichtungen. Ein Amerikaner gibt Einblicke in den Bau und die Einrichtungen eines transatlantischen Dampfers, auf dem er hiehergereist ist.

Daß jüngsthin ein Sohn Graubündens für das Splügenbahnprojekt eintrat, um an einem Tessiner seinen Gegner zu finden, der für die Greina plädierte, braucht nur erwähnt zu werden, um von der Lebhaftigkeit der Anteilnahme einen Begriff zu geben.

Man wird uns fragen, ob den Schülern durch diese Auswahl der Stoffe nicht ein großes Maß von Arbeit anwachse? Dem ist in der Tat so. Aber es ist Arbeit, die sich jeder selber auferlegt; diese erfrischt; sie ermüdet nicht. Übrigens kennt jeder seine Reihenfolge Wochen voraus und kann sich darnach einrichten. In der Regel kommen zwei auf die Stunde. Jeder soll sich beschränken, was er zu sagen hat, in ca. 20 Minuten vorzutragen. Nur ausnahmsweise wird für ein besonders aktuelles und wichtiges Thema eine ganze Stunde eingeräumt. Vor allem aber eines: Der Schüler verliert keine Zeit mit Nieder-, sagen wir lieber mit „Abschreiben" seines Vortrages und mit dem Memorieren des Geschriebenen. Er spricht frei an Hand des Anschauungsmaterials, das er vorlegt. Und hierin erzeigt sich der erste große Vorteil dieser Übungen. Der Vortrag der jungen Leute ist meist von einer Ungezwungenheit des Auftretens und einer Natürlichkeit der Rede, oft auch von einem Reichtum der Ausdrucksfähigkeit, daß man seine Befriedigung über die Erfolge mit Vergnügen laut werden lassen darf. Das spornt dann jeden an.

Im freien Vortrag „abzublitzen" möchte keiner sich nachsagen lassen. Der Eifer mancher Schüler, in solchen Vorträgen, wo direktes Anschauungsmaterial mangelt, zeichnerisch nachzuhelfen, setzt mich oft in Erstaunen. Die Grundrisse, Skizzen, Pläne, von eigener Hand entworfen, haben um so höhern bildenden Wert, als der Schüler, wie man deutlich wahrnimmt, Bild und Wort in möglichsten Einklang zu bringen sucht; gerade das durch den Stift herauszuheben, was das Wort betonen möchte. Und hierin verraten manche eine künstlerische Begabung, die bei solchen Gelegenheiten doppelt stark zum Ausdruck gelangt. Daß auf diese Weise unsere Jungmannschaft lernt auf alles Nächstliegende, Gegenwärtige und Werdende den Blick zu richten und sich hierüber Rechenschaft zu geben, sollte doch auch von bildendem Werte sein.

Ich selber habe bei diesen Vortragsübungen wohl am meisten gelernt. Erziehungsfragen, die mich jahrelang in Unruhe suchen ließen, sind bis zur Abklärung der Lösung entgegengeschritten. Einmal erzeigt sich mir, daß dasjenige für die Jugend vor allem bildenden Wert besitzt, was aus der freigewollten Arbeit hervorgeht. Da nun Auswahl und Maß der

Leistung innerhalb des Rahmens seiner Anschauung freistehen, strebt er darnach, sein Bestes zu bieten.

Sodann beobachte ich, daß der Schüler, sowie er auf den Boden des Anschaulichen verwiesen ist, ein hohes Maß von Anschaulichkeit an den Tag legt. Das Unklare, Unverstandene rächt sich; die auf den Vortrag folgende Diskussion verlangt energisch nach weiterer Erläuterung.

Endlich überrascht mich ein weiteres Moment. Es liegt in der Tatsache, daß ein in die Jugend gesetzter hoher Grad von Vertrauen, seltene Ausnahmen zugegeben, aufs schönste erwidert wird. Beantworte ich das Recht der freien Wahl auch durch hohe Anforderungen, Anforderungen, welche nur mit dem Einsatz aller Kräfte errungen werden können, so setzt sie diese mit Freudigkeit ein. Jeder nach Maßgabe seiner Kräfte. Es fragt sich also nicht, ob der Schüler für den von ihm gewählten Vortrag vollauf gewachsen sei – wie wenige von uns sind der an sie gestellten Anforderung ganz gewachsen! – es kommt vielmehr darauf an, welchen Willen und wieviel Kraft er einsetze und wieweit beide durch freie Übungen gesteigert wurden.

Ich wage es, die gemachten Erfahrungen und Beobachtungen niederzulegen und mitzuteilen. Vielleicht daß sie hier und dort zu fruchtbaren Anregungen Anlaß bieten. Anregung zu schaffen ist ja erste und beste Absicht des „Säemann".

BILDUNGSREISEN – REISEBILDUNG

VON WILHELM WAETZOLDT

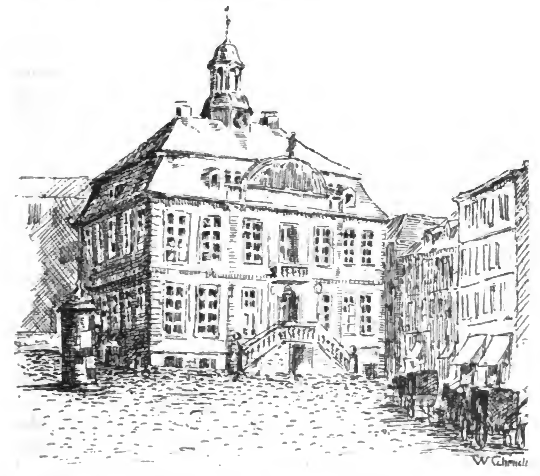
Neben den verschiedenen Arten von Vergnügungs-, Geschäfts- und Forschungsreisenden und ihren unzähligen Abarten hat es schon immer Bildungsreisende gegeben. Früher waren es die jungen Herrn aus vornehmem und reichem Hause, die in Begleitung ihres Hofmeisters die Kulturländer durchreisten, um als „Weltmänner" heimzukehren. Heutzutage, wo der ungeheuer erleichterte Verkehr die Völker gleichsam näher aneinandergerückt hat, sind rein aus Bildungsbedürfnissen unternommene Auslandsreisen auch in bürgerlichen Kreisen fast etwas Alltägliches geworden. Je mehr wir Deutsche uns als Bürger einer Weltmacht fühlen, und je mehr wir diese Welt, in der wir ein Wort mitzureden haben, mit eigenen Augen gesehen haben wollen, eine um so größere Rolle spielt auch in unserm Leben die Bildung, die auf Reisen erworben worden ist.

Dem Begriff einer „Reisebildung" haftet im allgemeinen die üble Vorstellung an von etwas Oberflächlichem, Angelerntem, nicht durch historisches Wissen Begründetem. Man spricht von ihr mit verächtlichem Ton, so wie vom „Oberkellner-Französisch". Und doch, glaube ich, lohnt es

sich, diesen echt modernen Bildungsweg einmal auf Beschaffenheit und Ziel hin zu betrachten.

* * *

Was wir unter Reisebildung als einer der Schul- oder Universitäts-, kurz der Heimatsbildung gleichberechtigten Quelle des Lebens und des Wissens verstehen, wird am leichtesten klar werden aus einer Gegenüberstellung der beiden Bildungsmöglichkeiten.



Ich möchte beide mit den Schlagwörtern einer Bildung des „Nacheinander" und einer Bildung des „Nebeneinander" kurz kennzeichnen. Alles geschichtliche Studium lehrt uns die Welt der Tatsachen, Ereignisse, Menschen-, Ideen- und Völkerschicksale kennen, wie sie sich in der Zeit nacheinander abspielen, auseinander entwickeln. Vertikalschnitte legen die einzelnen Wissenschaften durch die Welt; das Seiende wie das Werdende soll verstanden werden aus dem Gewesenen und aus seinem Gewordensein.

Unendliches verdanken wir der historischen Forschungsmethode, dem Rückwärtsblicken, und unentbehrlich ist sie dem denkenden Menschen, aber sie bedarf auf vielen Wissensgebieten der Ergänzung durch unhistorische Forschung. Der Bildungsreisende sieht das Leben der Völker sich nebeneinander entwickeln. Er legt durch die Welt der Gegenwart einen Horizontalschnitt, statt das Dasein der Vorfahren in der Vorstellung nachzuerleben, erlebt er das seiner Mitmenschen mit. Das Lesen findet seine

Ergänzung im Sehen, erst im Reisestudium gewinnt das Bücherstudium Abrundung und Berichtigung. Als „Völkerkunde" läßt sich der Erwerb des Reisestudiums am besten bezeichnen, aber als Kenntnis der lebenden Völker und ihrer Kultur.

Eine allgemeine Bedeutung ist den Bildungsreisen erst zuzuerkennen, wenn der Nachweis gelingt, daß durch sie die Allgemeinbildung des Menschen wesentlich bereichert wird, bereichert um Werte, die aus dem „Heimatstudium" allein nicht zu gewinnen sind. Der Ertrag einer Bildungsreise kommt sowohl der Kultur der Allgemeinheit zugute, wie der Persönlichkeit des Reisenden.

Wie man zeitlich über einem geschichtlichen Ereignis stehen muß, um es recht und gerecht zu würdigen, wie man die Erlebnisse, in die man selbst handelnd und leidend verstrickt ist, nicht auch zugleich kritisch beurteilen und darstellen kann, so gewinnt der Deutsche erst den richtigen Sehabstand dem Leben und der Natur seines Vaterlandes gegenüber, wenn er draußen steht: im Auslande. Nicht nur eine allgemeine Erweiterung seines Gesichtskreises erwirbt der Bildungsreisende, sondern auch einen sicheren Standpunkt dem Einzelnen gegenüber. Im Auslande korrigiert man am Besten sein Urteil über das Inland. Im großen und ganzen wird der Vielgereiste immer milder, immer toleranter dem Fremden, immer gerechter dem Einheimischen gegenüber werden. Vieles, das wir in Deutschland besitzen, lernen wir erst dadurch schätzen, daß wir es im Auslande entbehren müssen. Es gäbe weniger „Schwarzseher" und weniger Nörgler bei uns, wenn die Mehrzahl der Gebildeten sich auf Reisen die Möglichkeit zu vergleichen erworben hätte. Weder aus unserer eigenen noch aus der Vergangenheit anderer Völker allein verstehen wir das Leben des Tages, nur die ergänzende Betrachtung der Nationen um uns und unserer wirtschaftlichen, politischen, kulturellen Stellung in ihrer Mitte vermag uns vollständig zu orientieren. Ob wir wirklich in der Welt voran sind und auf welchen Lebensgebieten, danach dürfen wir nicht stets uns selber fragen – das Ausland gibt hierauf die Antwort.

Um einen Zuwachs an Allgemeinbildung, vor allem an Verständnis für das eigene Land zu erlangen, muß man sehen, was die andern erleben; persönlich reicher wird der Mensch dadurch, daß er etwas anderes erlebt. Die Heimatsbildung erlernt, erliest, erdenkt sich; aus dem Erlebnis allein erwächst die Reisebildung. Zu reisen ist eins der besten Mittel der Selbsterziehung. Kräfte, die im gesicherten und ruhigen Heimatsleben nicht zur Geltung kommen, von denen man vielleicht glaubt, daß sie überhaupt fehlen, werden unter den Anforderungen des Daseins im Auslande frei. Auf sich selbst angewiesen, in ständigem Kampfe mit den Gegnern: einer fremden Sprache, fremden Sitten und Verhältnissen, fühlt der Mensch sein Selbstbewußtsein erstarken und eine unendlich beglückende Steigerung

des Lebensgefühles, einen neuen, frischen Lebensrhythmus. Es bilden sich nicht nur daheim verkümmerte Anlagen aus, so viel neue Länder man sieht, so oft wird man ein neuer Mensch. Mit den Vokabeln einer fremden Sprache bekommt man auch ein Stück ihres Geistes mit, der Geschichte und des Temperamentes eines Volkes. So quillt aus allem, aus Sehen und Hören, Beobachten und Mitmachen ein reicher Strom von Leben und Bildung. Das Kellerische:

„Trinkt, o Augen, was die Wimper hält
Von dem goldnen Überfluß der Welt“

wird Leitwort jedes Reisetages. Und noch ein letztes: Wir speichern einen Erinnerungsschatz auf für die Tage der Not, für die trostlosen Stunden der Lebensebbe.

An den ganzen Menschen wendet sich die moderne Erziehung, um „ganze“ Menschen herauszubilden, an die Verstandeskräfte wie an die Ausbildung der Sinne. Wir sind durchdrungen von der organischen, lebendigen Einheit der zusammenwirkenden, unzähligen Kräfte und Erscheinungsformen des Lebendigen, die wir Seele und Körper, Psychisches und Physisches nennen. Neben Unterricht und Sport, Geistes- und Leibeszucht reiht sich die Bildungsreise mit dem scharfen Anpacken aller Energien, dem Aufwecken aller Affekte der modernen Erziehungsweise ein.

Und wir sind nicht nur bildungshungrige Menschen, wir sind auch „politische Wesen“. Wollen wir Deutsche wirklich eine Weltmacht sein und bleiben, so müssen wir auch ein Stück Weltbürger sein. Nicht Kosmopoliten in dem öden romantischen Sinne, sondern eine in der Kenntnis der „Welt hinter den Bergen“ ihrer Vorzüge froh gewordene und ihrer Schwächen bewußte Nation. Ein reicher und kluger Engländer ließ, als die Frage nach der Berufswahl seiner Söhne an ihn herantrat, die jungen Männer eine mehrjährige Reise um die Welt machen. Erst nach ihrer Rückkehr sollten und durften sie sich entscheiden, was sie werden wollten. Gewiß – ein Ideal! Aber ein Ideal, dessen Verwirklichung auch breitere Schichten immer näher kommen werden, je mehr sich die Überzeugung von dem hohen Werte einer auf Bildungsreisen erworbenen Reisebildung ausbreitet.

KINDERPSYCHOLOGIE IN DER MODERNEN DICHTUNG

VON GERTRUD BÄUMER

Schon öfter ist die Kunst eine Quelle wissenschaftlicher Erkenntnis geworden. Mit Recht hat z. B. Brentano in einer volkswirtschaftlichen Darstellung der Hausindustrie Hauptmanns „Weber“ als wissenschaftliche Quelle erwähnt. Man kann geradezu sagen: Kunst ist eine notwendige Ergänzung wissenschaftlicher Forschung, und erst, was die Kunst angeschaut und

dargestellt hat, ist wirklich lebendig geworden. Die Wissenschaft allein kann etwas nicht lebendig machen. Sie zerlegt und sucht die Teile, und darum gilt für sie mehr oder weniger immer die Beschränkung, an die das Goethewort anknüpft: „Du hast die Teile in der Hand, fehlt leider nur das geist'ge Band." Indem sie das Einzelne verfolgt, die einzelnen Fäden aus dem vielverzweigten Ganzen auslöst, verliert sie nur zu leicht dieses lebendige Ganze aus den Augen, und das beeinträchtigt wieder die richtige Erkenntnis des Einzelnen, das doch nur in diesem Zusammenhang mit dem Ganzen sein Leben und Wesen hat.

Und so ist es zweifellos, wenn es auch schwer festzustellen sein dürfte, daß auch die Psychologie als Wissenschaft der Dichtung sehr viel verdankt in bezug auf die Beleuchtung der eigentlichen psychischen Zusammenhänge, die Verfeinerung der Probleme, die Führung zur richtigen Fragestellung, von der schließlich doch alles abhängt.

Die Kinderpsychologie aber befindet sich als Wissenschaft in bezug auf die Quellen, aus denen sie schöpfen kann, in besonders ungünstiger Lage, so daß sie der Hilfe der Kunst noch viel mehr bedarf. Fällt doch für sie die eine bedeutsame Quelle psychologischer Erkenntnis, die Selbstbeobachtung, fort oder wird sie doch wenigstens nur durch die Erinnerung erschlossen. In der Erinnerung aber geht ja das Erlebnis des Kindes immerhin durch die Seele des Erwachsenen hindurch, und das ist natürlich nicht ohne Veränderung und Umbildung möglich. Die Kinderpsychologie kann ja auch das Experiment nur in ganz eingeschränktem Maße verwerten, und sie kann mit Hilfe des Experiments nur die allereinfachsten Vorgänge erforschen. In die Tiefen des komplizierteren Zusammenwirkens der seelischen Kräfte vorzudringen, ist ihr versagt. In bezug auf diese komplizierteren Vorgänge aber ist die Frage der richtigen Deutung noch viel schwerer zu lösen als in der Psychologie des Erwachsenen. Es wird noch sehr lange dauern, bis wir mit den unanfechtbaren Mitteln exakter Forschung in diese Tiefe eindringen. Solange aber kann uns die Kunst Pionierdienste leisten. Sie wird das Auge schärfen, um in jenen Dämmerungen etwas erkennen und unterscheiden zu können, bis die Wissenschaft mit ihrem Scheinwerfer sie erhellt. Ja die Kunst wird der Wissenschaft andeuten, wo sie ihren Scheinwerfer aufzustellen und welche Flächen sie mit seinem Lichte zu bestreichen hat.

Von jeher hat die Dichtung sich mit dem Kinde beschäftigt, von Shakespeares Knabengestalten, die so kräftig und zugleich so anmutig und biegsam sind, wie eine feine Degenklinge, bis zu Goethes Mignon. Und doch zeigt sich in der modernen Literatur der letzten Jahrzehnte eine besondere Hinneigung zum Kinde, die in dem modernen Jugend- und Kindheitsromane fast eine eigene Literaturgattung hat entstehen lassen.

Aus verschiedenen Quellen wird dieses neue Interesse am Kinde ge-

speist. Der Naturalismus hat seinen Anteil daran, der Naturalismus, der das Auge des Künstlers auf die organischen Zusammenhänge hinlenkt, in denen die Entwicklung eines einzelnen Menschen, einer Gesellschaftsklasse verläuft. Der Mensch als Erzeugnis des Bodens, auf dem er gewachsen ist, als Knotenpunkt einer Summe von geistigen, sozialen, wirtschaftlichen Wirkungen, das ist es, worauf der Naturalismus sein Augenmerk richtet. Und da ist es denn natürlich, daß er schließlich bei jener Stufe menschlicher Entwicklung anlangt, in der alles, was im Erwachsenen verzweigt und ausgebreitet daliegt, noch zusammengeschlossen im Keime sich andeutet, jener Stufe, bei der das Einströmen der Einflüsse von Abstammung und Umgebung seinen Ausgangspunkt hat, bei dem Kindesalter. Dazu kommt die Hinneigung der modernen Kunst zum Primitiven, wie wir sie in stärkster Ausprägung bei Maeterlinck beobachten. Auch von hier aus schärft sich die literarische Beobachtung der einfachen, unartikulierten seelischen Äußerungen, wie sie das Kindesalter gibt. Es ließe sich ferner die Ausbildung des psychologischen Romans in der modernen Literatur erwähnen als ein Moment, das gleichfalls dem Kinde zugute gekommen. Und schließlich hat auch das soziale Interesse, das die moderne Kunst wie das moderne Denken beherrscht, vielfach zum Kinde hingeleitet.

Es entspricht diesen verschiedenen Ausgangspunkten, daß die Betrachtung des Kindes in der modernen Literatur durchkreuzt ist von allerlei anderen Tendenzen, und daß diese Nebeninteressen des Dichters zuweilen seine Auffassung des Kindes trüben oder doch einseitig machen. Vielfach heftet sich die Anteilnahme des Dichters stärker an die sozialen Zustände selbst, an das Milieu, als an das Kind. Romane etwa von der Art des Götz Kraft, der ja nun freilich kaum oder vielmehr durchaus nicht zur Literatur zu rechnen ist, aber auch der höher stehende Herrnhuter Bubenroman Gottfried Kämpfer haben ihren Schwerpunkt in den äußeren Zuständen mehr als in ihren seelischen Wirkungen. Bei anderen wieder, wie bei dem vorzüglichen Buch von Léon Frapié „La Maternelle", „die Mutterschule" oder vielleicht in zutreffenderem Deutsch „der Kindergarten", überwiegt das soziale Moment das psychologische. Oder wenigstens, es kommt dem Dichter mehr darauf an, in seinen Kindergestalten soziale Typen als Einzelwesen zu zeigen.

Eine andere Gruppe bilden wieder die Jugendromane, bei denen die pädagogische Kritik den Ausgangspunkt gebildet hat, wie Hermann Hesses „Unterm Rad" und „Freund Hein" von Emil Strauß.*) In diese Romane wie in noch viele andere ähnliche spielt nun freilich noch eine

*) Man kann geradezu sagen, daß die Mängel der Schule auf die Dichtung sehr günstig gewirkt haben. Wir verdanken diesen Mängeln einige der besten Kindheitsromane, denn zu denen wird man „Unterm Rad" und „Freund Hein" ohne Frage rechnen, trotz einer gewissen tendenziösen Einseitigkeit.

andere moderne Neigung hinein, die den Wert ihres Gehaltes an Kinderpsychologie zuweilen herabsetzt: das ist die Parteinahme für den Edelmenschen, den außerordentlich verfeinerten Einzelnen in seinem Verhältnis zur Masse und zur verständnislosen Autorität.

Die kleinen Helden vieler dieser Kindheitsromane sind verkannte Genies, wie die rührende Gestalt des Heinz in dem Roman von Emil Strauß, oder doch wenigstens kleine Geistesaristokraten, deren feine und zarte Art unter der Roheit der Mitschüler und der platten Verständnislosigkeit der Lehrer Unerhörtes zu erdulden hat. Es sind kleine, vornehme Gesellen mit dem unbewußten, man könnte sagen nervösen Hochmut des Hanno in den Buddenbrooks oder des ihm in mancher Hinsicht verwandten Thomas in Friedrich Huchs kürzlich erschienenem Kinderroman „Mao", oder doch wenigstens Kinderseelen von der hilflosen Gewissenhaftigkeit und der überfeinen Gefühlsempfindlichkeit, die Hermann Hesses Hans Giebenrath an den Erlebnissen der Schule und der Freundschaft zugrunde gehen läßt. „Zwischen Genie und Lehrerzunft", sagt Hermann Hesse, „ist eben von alters eine tiefe Kluft befestigt, und was von solchen Leuten sich auf Schulen zeigt, ist den Professoren von vornherein ein Greuel. Ein Schulmeister hat lieber zehn notorische Esel als ein Genie in seiner Klasse, und genau betrachtet hat er ja recht; denn seine Aufgabe ist es nicht, extravagante Geister heranzubilden, sondern gute Lateiner, Rechner und Biedermänner. Wer aber mehr und Schwereres vom andern leidet, der Lehrer vom Knaben oder umgekehrt; wer von beiden mehr Tyrann, mehr Quälgeist ist und wer von beiden es ist, der dem andern Teil seine Seele und sein Leben verdirbt und schändet, das kann man nicht untersuchen, ohne bitter zu werden und mit Zorn und Scham an die eigene Jugend zu denken. So wiederholt sich von Schule zu Schule das Schauspiel des Kampfes zwischen Gesetz und Geist, und immer wieder sehen wir Staat und Schule atemlos bemüht, die alljährlich auftauchenden paar tieferen und wertvolleren Geister totzuschlagen und an der Wurzel zu knicken." In diesen Worten liegt so etwas wie die Tendenz, die für die Auffassung des Schuljungen in der modernen Dichtung ausschlaggebend ist. Damit aber wird das Leiden, das jedem Kind aus dem Gegensatz seiner kleinen Welt zu der Welt und den Werten der Erwachsenen erwächst, mit einer besonderen Farbe überstrichen, einer einzigen und sehr starken Farbe, die vielleicht manchmal, aber doch nur in seltenen Fällen der Wirklichkeit entspricht. Für gewöhnlich sterben eben die Kinder nicht an der Schule. Für gewöhnlich ist das Lebensverlangen und die Lebenskraft stark genug, um sich der Autorität, wo sie lastend wird, frischweg zu entziehen, Enttäuschungen und Schmerzen zu überwinden und sich doch schließlich irgendwie in die Sonne zu retten.

Mit dieser Wirklichkeit rechnen dann auch wieder andere von diesen Jugendschilderungen. Ich brauche hier nicht an Otto Ernsts sonnige Ge-

schichten von Asmus Semper und Appelschnut zu erinnern. Wir haben neben der aristokratischen Reihe all jener kleinen Edelmenschen, zu denen man aus der nordischen Literatur noch die feine Gestalt von Söderbergs Martin Birck und aus der deutschen Felix Holländers Thomas Truck stellen könnte, auch einen ganzen Reigen von fröhlichen und gesunden Kindern, deren Leben nicht — oder doch nicht mit dieser unbarmherzigen Schärfe — auf den Gegensatz der wenigen und der vielen zugespitzt ist. Da zieht Gottfried Kellers „Grüner Heinrich" an unserm Auge vorüber, Kai Hans und die Bojekinder aus „Hilligenlei", die trotzige spröde Mädchengestalt der Karen Hebendahl in Helene Voigt-Diederichs' Roman „Dreiviertel Stund vor Tag", alle die feinen und kräftigen Mädchenfiguren aus Lou Andreas-Salomes Novellensammlung „Im Zwischenland", und noch so manche andere.

Und was sagt uns die moderne Literatur vom Kinde, das die ältere noch nicht gesehen und begriffen hat? Was enthüllt sie uns an Geheimnissen, die wir selbst bisher vielleicht nur ahnten, ohne sie erforscht zu haben? Was bestätigt sie uns an Erinnerungen, die vielleicht dunkel und unfaßbar als Schatten einstiger Erlebnisse noch in unserer Seele leben, ohne daß wir sie zu benennen vermöchten?

Es ist begreiflich, daß sich das Hauptinteresse am Kinde zunächst noch auf die Zeit richtet, in der das Mädchen zum Weibe, der Knabe zum Jüngling heranreift. Das ist der natürliche Weg, auf dem man sich in das Kindesalter zurücktastet. Er führt zunächst in das Zwischenland, das der Erinnerung noch am nächsten liegt, dessen Erlebnisse selbst ein Mensch von mäßiger Schärfe der inneren Beobachtung sich noch zurückrufen kann. Und auch das kommt dabei in Betracht, daß sich die Dichtung überhaupt von den komplizierteren, dramatischeren Erlebnissen erst zurückfindet zu den einfacheren und primitiveren. Das Alter der beginnenden Jünglingsgärung oder des scheuen Erwachens eines ersten frauenhaften Persönlichkeitsgefühls lockt mit seiner stärkeren seelischen Bewegung zunächst den Dichter mehr als die anscheinend gleichmäßigere hellere und stillere Welt der eigentlichen Kinderzeit. Darum beginnt die Dichtung ihre kinderpsychologischen Studien im Zwischenland. Vielleicht die erste Gestalt in der deutschen Dichtung, in der Kinderart auf jener Zwischenlandstufe mit ein paar psychologisch aufschlußreichen Zügen erfaßt ist, ist die der Mignon in Goethes Wilhelm Meister. Es ist kein Zufall, daß sie von allen Gestalten dieses Entwicklungsromans sich als Individualität am lebhaftesten einprägt. Und es ist auch nicht nur der Zauber und das Geheimnis ihres romantischen Geschickes daran schuld. Neben dem unindividuellen und gezierten Felix leuchtet sie vielmehr auf durch eine besondere Lebendigkeit, dadurch, daß die Zeichnung ihrer Seele, aus dem Stil des Romans herausfallend, alle Zeichen einer Zeit tieferer und zarterer psychologischer Interessen trägt.

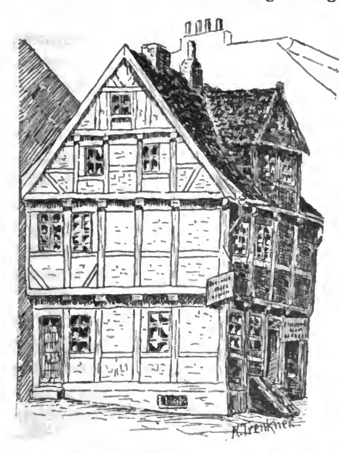
Aber es muß auch an Bettina von Arnim erinnert werden und an ihre Selbstcharakteristik, die bei allem willkürlichen Schalten mit der Wirklichkeit, bei aller schwärmerischen Selbststeigerung doch das Wesen des heranwachsenden Mädchens in so charakteristischen und lebenswarmen Farben malt. Ich denke dabei mehr an den Briefwechsel mit der Günderode als an den mit Goethe; diese Briefe an die Günderode, die geradezu unvergängliche Dokumente einer enthusiastischen Mädchenfreundschaft sind, mit ihren Träumen und Plänen und dem hinreißenden Zug nach Heldentum und heroischen Taten, der jeder gesunden Jugendkraft natürlicher Ausdruck ist.

In der modernen Dichtung sind nun neben den Zwischenlandgestalten an der Hand des Dichters kleine und kleinste Seelen in das stolze Reich der Kunst hineingetrippelt. Die moderne deutsche Literatur, von Gottfried Kellers unvergleichlichen Kindertypen an, hat es versucht, noch weiter vorzudringen in das Kinderland. Hat es versucht, sich all der unbestimmten und unbestimmbaren Empfindungen, der starken einfachen Vorstellungen, der halb bewußten Instinkte, der träumerischen rätselhaften Stimmungen zu bemächtigen, von denen die Seele des Kindes bewegt ist. Sie hat es versucht, die Seelenbewegungen und Erschütterungen, die wie der Wind sind, von dem man nicht weiß, woher er kommt und wohin er geht, zu fassen und zu bannen, geradeso sprunghaft, unzusammenhängend und bei aller Lebhaftigkeit unbestimmt, wie sie in einer Seele sind, in der es nur erst wenige intellektuelle Verknüpfungen gibt, in der die Macht, Erlebnisse und Eindrücke zu ordnen, noch so hilflos und klein ist. Es ist fast dem Fortschritt des Impressionismus in der Malerei zu vergleichen, daß man es lernte, sich in die Seele eines Wesens zu versenken, das noch nicht mit dem Verstand, sondern mit den Augen sieht, daß man es lernt, die Welt wirklich durch die Sinne des Kindes zu erleben, statt das Kind — wie das unsere ganze Pädagogik bisher getan hat — mit der Bewußtheit, Unsinnlichkeit und logischen Kraft des Erwachsenen auszustatten. Der Dichter ist bei diesen Versuchen zum Kündiger neuer Dinge geworden, die vielfach sogar noch befremden, an die es uns schwer wird zu glauben und die der stumpfere Leser vielleicht ebenso entschieden ableugnet, wie die Wahrhaftigkeit und Ehrlichkeit eines ersten impressionistischen Bildes bestritten wurde. Wer zu erziehen hat, dürfte nicht zu solchen stumpfen Lesern gehören. Er sollte sich vielmehr sagen: vielleicht sehen wir noch nicht scharf genug; vielleicht fühlen wir noch nicht fein genug; vielleicht reicht unsere Erinnerung und unsere Phantasie nicht mehr heran an den unendlichen Reichtum von Eindrücken, den eine Kindesseele umfaßt.

Wenn man versuchte, aus dem Beobachtungsmaterial, das die Dichtung zusammengetragen hat, ein System der Kindesseelenkunde aufzubauen, so würde man fast alle Fächer dieses Systems ganz gut füllen können, so

reich und vielseitig ist dies Material. Nur an wenigen Beispielen sei angedeutet, welche Schätze psychologischer Beobachtung hier liegen.

Die Kinderpsychologie als Wissenschaft hat über die Vorstellungen des Kindes, die Art, wie sie sich verknüpfen, zu Begriffen verblassen oder umgeschaffen werden, auf experimentellem Wege noch wenig Sicheres festgestellt. Neben den Arbeiten Ziehens über Individual- und allgemeine Vorstellungen, Ideenassoziationen und in diesem Umkreis liegende Erscheinungen gibt es da wenig Wertvolles. Wie tiefe Aufschlüsse gibt gerade hier die Kunst. An tausend feinen Zügen zeigt sie, wie das Kind sieht, welcher Art die Fäden sind, die ihm Dinge und Eindrücke verknüpfen, wie stark der Stimmungswert, der den Dingen anhaftet, in der Seele des Kindes mitwirkt, um sie zu einen und zusammenzubringen. Solche Züge findet man in Asmus Sempers Jugendland – wenn der kleine Asmus den grünen Wald und das Kornfeld davor sieht und ausruft: „Hier sieht es gradeso aus wie Vaters Geburtstag“ – oder wenn an einer anderen Stelle der grasige Hügel im hellen Sonnenschein sich mit einem Lied aus dem Fidelio verbindet. Man darf auch an Gottfried Kellers Erzählung denken von dem Stimmungsreiz, den für ihn der Hof seiner mütterlichen Wohnung gehabt hat, ein Höfchen zwischen hohen Mauern mit einem ganz kleinen Stückchen Rasen, einem nimmermüden Brunnen, der sich in ein grün gewordenes Sandsteinbecken ergießt und zwei Vogelbeerbäumchen, „ein Raum von einem so wunderbar melancholischen Reiz, daß er dem Gemüt ein Genüge tat, wie die weiteste Landschaft“. Er erzählt, wie gegen Sonnenuntergang seine Aufmerksamkeit an den Häusern in die Höhe gestiegen sei, dem Licht folgend, das sich aus den Tiefen zurückzog und schließlich nur noch die Welt der Dächer rötete. Ein mächtiges Kirchendach, das die letzten Strahlen der Sonne beschienen, war für ihn das, was die Phantasie sonst unter seligen Auen und Gefilden versteht, und an den rot aufblitzenden Hahn auf dem Türmchen dieses Daches knüpften sich seine ersten Gottesvorstellungen. Dieser Versuch, die starken und doch unerklärlichen Stimmungen festzuhalten, die für das Kind sich an die Dinge heften, die es träumerisch betrachtet, hat in der modernen Kindheitsdichtung mannigfache



Nachfolge gefunden, und die Mittel des Ausdrucks haben sich wohl noch verfeinert. Das Buch Söderbergs von Martin Birks Jugend ist voll von solchen feinen Analysen des Stimmungswertes, der für das Kind mit Sonne und Wolken, landschaftlichen Eindrücken und Dingen seiner nächsten Umgebung verbunden ist. Wir sehen, wie die Seele des kleinen Martin antwortete auf die Dämmerung eines Herbstabends, „wenn das tiefe leere Blau des Oktoberhimmels tiefer und leerer wird und im Westen in ein Rot verschwimmt, das von Nebel und Ruß schmutzig aussieht", und wie er unter dem Schatten dieses Eindrucks, den er einsam am Fenster hockend in sich aufgenommen hat, sich nachher ausgeschlossen, verlassen und vergessen fühlt in dem gelben Lichtkreis, in dem die andern zusammensitzen und arbeiten. Überhaupt scheint diese Situation des Aus-dem-Fenster-sehens mit ihrem eigentümlichen Verhältnis zur Außenwelt, der man zugleich nah und fern ist, mit der man verbunden und deren Macht man doch entzogen ist, im Seelenleben des Kindes etwas sehr Eindringliches und Wichtiges. Auch Otto Ernst erinnert sich des Reizes ungehinderten Schauens aus einem heimlichen Winkel hinter der Bodenluke. „Aber durchs Fenster über die Wiesen sehen – o! o! Da war ein Busch, der sich über die Wiese neigte, und unter dem Busch lag Schatten. Wie schön war das! An einer Stelle hob sich die Wiese zu einem Hügel – wie schön! Und ganz weit hinten war eine breite Öffnung in der Hecke, und durch die Öffnung sah man auf eine andre Wiese. Wie war das lieblich und gut!" So eine Szene gibt es auch im Leben des kleinen Thomas in Friedrich Huchs „Mao". Wenn es regnet, setzt man sich an ein bestimmtes Fenster, sieht man die Regenfäden grau und verdrossen niederziehen, sieht den toten grauen Himmel über dem schmutzig roten Dach mit der grauen Luke und lauscht auf das eintönige leise Klopfen, von dem das Schweigen erfüllt ist. Und das Regenrohr scheint mit zu empfinden, was der kleine Junge erlebt. Bald scheint es froh, bald mißgestimmt. Es beginnt zögernd mit dem Wasserspeien, als ginge es widerwillig an die Arbeit, und wenn es in Strömen regnet, so schießt das Wasser in breitem Strudel vor, und der Junge hat das Gefühl, als sei ihm das zu viel, als möchte es sich dagegen wehren, ohne es zu können. Und wenn dann die Wassermassen kleiner werden, so erscheint es ihm im Zustand gänzlicher Erschöpfung. Ganz subtil ist die Form, in der Elisabeth Siewert versucht, das Schweifen durch die Landschaft vom Fenster aus künstlerisch zu erfassen:

Aus dem Fenster gesehen zu haben, ist meine früheste Kindheitserinnerung. Ich sah den großen Winter durch kleine Scheiben. Niemals später habe ich das, was der Winter auf sich hat, so erfaßt wie damals. Aus der einen Stube waren es große Formen, Wände und Dächer, stille Schneeecken und Spuren von Menschenfüßen und Wagenrädern, die ich sah. Ein einsameres und verwirrenderes Revier gab das Fenster in der anderen Stube. Dichtes, sehr feines Gebüsch, dicke Stämme,

ungleiche Flächen, einen Zaun, der sich fortsetzte, der nie aufzuhören schien, Lücken, ausgefüllt von zartem Grau, nichts darüber als Zartheit, Wehen. Das war alles noch viel mehr ein Gegensatz zu den feststehenden, festbegrenzten Möbeln in den vier engen Wänden und mehr meinem Gemüt entsprechend als der steife, nüchterne und darum traurige Wirtschaftshof.

Ich konnte das heimliche Innere der Gebüsche beschreiten, es fiel kein Schneekranz von einem Zweig, keine tiefe Laube mit einem runden Dach stürzte ein, keine Spur blieb auf der reinen Decke. Ich entdeckte, was ich Wunderbares konnte, und versuchte mehr. Wo sich der Schnee an den strohumwickelten Busch in drei großen Falten gehäuft hatte, glitt es sich angenehm herab. Das Aufwärtssteigen in Stufen, wie es Vögel tun, an der schwarzen, weißbepelzten, strengen Tanne war noch angenehmer. Um das kreisrunde Beet ging es leicht, dann lag ich unter den Ästen der Platane wagerecht. Den Birkenhain durchtanzte ich Baum für Baum, Baum für Baum umschlingend. Dann kam der Zaun. Was dahinter lag, war zu viel, zu viel! Der Wald? Der erdrückende Wad voll Macht und Einförmigkeit, wie er sich im Traum um mich baute, die hügligen Äcker weit ins Nichts ausgebreitet? Ja? Und weiße, lange Mulden, in denen das Wasser schlief? — — —

(Schluß folgt.)



HEIMATKUNDE UND HEIMATPFLEGE

VON OSWALD REISSERT-HARBURG

Die folgenden Sätze bilden den wesentlichen Inhalt einer Festrede, die an einem nationalen Festtage im Harburger Realgymnasium vor den Schülern und deren Eltern gehalten worden ist. Die Form der Rede und die Beziehungen auf die örtlichen Verhältnisse glaubten wir nicht zerstören zu sollen, da ja gerade das praktische Beispiel geeignet sein dürfte, zu zeigen, wie sich ein Schulfest zur Pflege des Heimatgedankens und zur Verinnerlichung des Naturschauens ausnutzen läßt. Fortgelassen sind Einleitung und Schluß, die für diesen Zweck belanglos erschienen. Höchstens mag aus der ersteren der Gedanke erwähnt werden, daß durch das Hervorheben nationaler Ruhmestitel die Jugend nicht zur Vaterlandsliebe erzogen werden könne, daß für das Kind der Begriff Vaterland überhaupt zu hoch, zu weit, zu abstrakt sei, während zum Heimatdorf, zur Vaterstadt, als zu konkreten Größen, die gemütlichen Beziehungen wohl gepflegt werden können und stets gepflegt werden sollten. —

Die Liebe zur Heimat hegt und fördert die Schule in langer, hingebender Kleinarbeit. Sie hat dazu ein besonderes Unterrichtsfach auf einer gewissen Stufe, die Heimatkunde; und sie durch-

dringt ihre Wirksamkeit auch in den anderen Fächern mit einem entsprechenden Unterrichtsprinzip, der Heimatpflege.

Freilich in unseren Lehrplänen wird man den Namen Heimatkunde als den eines besonderen Faches nicht finden. Wenn aber dem Lehrer der Erdkunde in der Sexta die Aufgabe gestellt wird, die allgemeinen Grundbegriffe „in Anlehnung an die nächste Umgebung“ und die „Anfangsgründe der Länderkunde beginnend mit der Heimat“ zu behandeln, so wird er daraus gern das schöne Vorrecht entnehmen, wirkliche, eigentliche Heimatkunde zu treiben im Sinne derer, die das anmutende Wort geprägt haben. Und jeder Lehrer, der mit Lust und Liebe diesen Unterricht gegeben hat, wird seine Erfahrungen darin als die schönsten Schulerinnerungen bewahren. Wenn irgendwo, so herrscht da der ideale Zustand, daß sich Lehrer und Schüler im Angesichte des Unterrichtsgegenstandes frei ins Auge schauen und in zwangloser Rede und Gegenrede miteinander verkehren, ohne daß sich ein Heft oder Buch als papierne Mauer zwischen sie schöbe.

Unbedeutend erscheinen wohl dem Erwachsenen, zumal wenn er sich nicht in die Kindesseele zurückzuversetzen weiß, die Gegenstände dieses ersten Unterrichts. Aber ich rufe die Schüler der Mittel- und Oberklassen, die sich dessen gewiß noch erinnern, als Zeugen auf. War es nicht schön, wie ihr die erste Entdeckungsreise in eurer eigenen Klasse unternahmt, von der ihr euch mit Hilfe eures Lehrers nach mancherlei Meßversuchen ein Bild, zunächst im Geiste, dann an der Tafel entwarft? Es folgte ein Messen, Abschreiten und Abschätzen am Schulgebäude, auf dem Spielhofe und in dem benachbarten Stadtteil. Aber Kenntnis der Entfernungen tut's nicht allein, wenn man sich ein Raumbild verschaffen will. Dazu gehört es weiter, daß man sich zurecht finden lerne; der Geograph nennt es „sich orientieren“. Darum müssen wir wissen, wo der Orient, der Osten, ist; und so heißt es jetzt, die Himmelsgegenden kennen lernen. Und dazu wiederum müssen wir den Lauf der Sonne und des Mondes und, wenn Mutter im Winter einmal längeres Aufbleiben erlaubt, auch den der übrigen Gestirne beobachten. Wir sehen uns die Richtung und die Länge des Schattens an, den das Turngerüst auf dem Hofe des Morgens um 9, des Mittags um 12 Uhr wirft, und kommen so zu klareren Ortsvorstellungen. Und wenn die Sonne nicht scheint, wenn Nebel sie verhüllen, wenn es stürmt, regnet oder schneit, so gibt auch das Gelegenheit, die Heimat in ihrer Eigenart zu erkennen. Denn sagt auch Schiller: „Und die Sonne Homers, siehe! sie lächelt auch uns“, so ist das – im erdkundlichen Sinne wenigstens – nicht richtig. Denn unsere Häuser, unsere Kleider, unsere Lebensgewohnheiten würden unter der Sonne Homers, der Sonne Griechenlands, ganz andere sein, und das, was unser Land in dieser Hinsicht unterscheidet, nennt man – merkt's euch, ihr kleinen Sextaner! – sein Klima.

Weitere Stunden – sie haben den Vorzug, oft außerhalb des Schulgebäudes abgehalten zu werden – führen hinaus auf den Exerzierplatz. Sein steiler Rand nach Eißendorf zu lehrt uns den Unterschied von Berg und Tal kennen. Wir sehen, wie die Gewässer die Höhen meiden und sich im Tale sammeln als Bach und Teich – zur Freude der Eißendorfer Jugend, die dort im Frühjahr fischt, im Sommer badet und im Winter Schlittschuh läuft. Wir sehen uns das Erdreich, aus dem die Hügel geformt sind, etwas genauer an; wir lassen den Stoff auch durch unsere Hände gleiten und gewinnen die Vorstellungen von Sand, Kies, dann von Lehm, Ton usw. Daß das eigentlich keine Berge sind, daß selbst der Kiekeberg mit 125 m Meereshöhe und der Reiherberg mit seinem schönen Buchenwald keine Berge sind, das freilich verstehen unsere Sextaner noch nicht. Später, vielleicht schon in Quinta, wird es ihnen klar werden, daß, was ein richtiger Berg sein will, nicht aus Sand

oder Lehm bestehen darf, sondern aus Fels; das haben sie allerdings noch nicht selbst beobachtet, es sei denn, daß einzelne ein gütiges Geschick bis nach Lüneburg geführt hat, wo der Kalkberg als nächstes Beispiel eines Hügels mit anstehendem Gestein zu bewundern ist.

Ein anderer Gang führt uns auf den Schwarzenberg; er wird den Sextanern neue Wunder erschließen. Die Frage Walter Tells:

„Gibt's Länder, Vater, wo nicht Berge sind?"

muß hier ihre bejahende Antwort durch die Natur selbst finden, auch wenn wir die Erhebungen des „Uralisch-Karpathischen Landrückens", auf dessen Ausläufern nach altmodischer Bezeichnung Harburg liegt, für Berge ansprechen wollten. Wir sehen es ja selbst, daß

„Die Flüsse ruhig und gemächlich ziehen.
– – – – – – – – – – – – – – –
„Das Korn wächst dort in langen schönen Auen,
„Und wie ein Garten ist das Land zu schauen."

Dem kleinen Studenten der Geographie wird hier der Gegensatz zwischen Marsch und Geest aufgehen, über den dann später in der Klasse, zumal wenn unsere Gäste aus der Marsch, aus Wilhelmsburg, Altenwerder und Neuenfelde sich eifrig am Unterricht beteiligen, manches Stück Kenntnis erarbeitet werden mag.

Der Blick vom Kanonenplatze hinab wird sich nicht allein auf das fesseln lassen, was Mutter Natur selber geschaffen hat, auf Land und Strom, auf waldige Ferne und jäh abstürzende Nähe. Die Werke der Menschen drängen sich in das Interesse herein, störend vielleicht für den, der mit gebundener Marschroute gehen und sich ängstlich an den rein erdkundlichen Stoff halten wollte, hoch willkommen dem, der für seine Schüler gerne nimmt, was sich Wertvolles bietet. Und ich denke, es darf selbst für Sextaner das Wort Goethes vom „vollen Menschenleben" gelten:

„Und wo du's packst,
„Da ist 's interessant."

Dort ragen aus dem Qualm zahlloser Schornsteine die Türme der riesigen Hansestadt und „der Schiffe mastenreicher Wald" herüber, näher erscheinen die Wilhelmsburger Mühle und die stolzen Elbbrücken, unten unsere eigenen Häfen nebst vielen gewerblichen Anstalten. Andere Bilder haben weniger für jetzt Bedeutung als wegen ihrer Geschichte. Mit leiser Hand wird der Lehrer die Knaben von der farbigen Gegenwart zu der grauen Vergangenheit hinüberlenken, deren Zeugen, teils mehr, teils weniger in die Augen fallend, zu dem sprechen, der sie zu hören versteht. Ragt nicht dort oben das Kugeldenkmal, erinnernd an die Not der Elblande und an die tiefste Erniedrigung des gesamten deutschen Vaterlandes? Jene Gräber auf dem alten Militärfriedhof und diese auf der jüdischen Begräbnisstätte sind von gierigen Händen französischer Söldlinge, die der erste Napoleon hausen ließ, auf Kostbarkeiten hin durchwühlt. Hier haben die Batterien gestanden, die während des ganzen Dezember 1757 das Schloß dort unten mit Bomben überschütteten, um die französischen Eindringlinge daraus zu vertreiben. Hier an jenem Geländer hat am 19. September 1873 Kaiser Wilhelm I. das lachende Flußtal überschaut, und dort hinter Bergedorf zeigt eine blaue Linie am Horizont den Sachsenwald an, wo sein großer Kanzler die letzten Lebensjahre verbrachte und nun den ewigen Schlummer schläft.

Ein Gang durch die Stadt selbst eröffnet wieder neue Anschauungen, weckt wieder andere Erinnerungen. Wohl verlohnt es sich, dem Schüler den Umfang der alten Kleinstadt, die Lage ihrer ehemaligen Tore und Wälle zu zeigen, damit zwischen Speichern und Lagerplätzen das alte feste Welfenschloß, zwischen verkehrsreichen Gassen Herzog Ottos

fürstliche Wohnung mit Marstall, Backhaus und Jägerhof, sowie der „Küchgarten“*) der hohen Herrschaften wieder vor dem geistigen Auge erscheinen möge.

Fast ist es zu viel des Stoffes, und bedauernd wird sich der Lehrer fragen, warum denn nicht schon auf früheren Stufen, warum nicht wiederum in höheren Klassen Heimatkunde getrieben werden könnte. Allerdings lassen unsere Lehrpläne für eine ausführliche Heimatkunde nirgend mehr Platz. Wohl aber kann auch in anderen Stunden die Heimatidee als ein Unterrichtsprinzip zu ihrem Rechte kommen und als Heimatpflege reiche Frucht tragen.

So wird z. B. in der Naturbeschreibung aller Unterricht von dem Nahen ausgehen und gern dazu zurückkehren. Die Gattungen und Lebensgemeinschaften der heimischen Flora und Fauna mit Liebe beobachten lehren, so daß dem Knaben keiner von unseren Waldbäumen, keins unserer Getreide, keine der gewöhnlichen Frühlingsblumen fremd sei, daß keine Wildspur, kein Vogelruf, kein huschender Käfer ihn gleichgültig lasse, ist zwar nicht die einzige, aber sicherlich eine der vornehmsten Aufgaben des naturgeschichtlichen Unterrichts.

Auch die Erdkunde selbst wird nicht nur auf der Unterstufe an heimische Beobachtungen gerne anknüpfen; sie wird weder die Findlingsblöcke der Haake und der Neugrabener Heide unerwähnt lassen, wenn sie die gewaltigen Wirkungen des Gletschereises behandelt, noch unsere altehrwürdigen niedersächsischen Dörfer und Höfe, wenn sie von germanischer im Gegensatz zu slavischer Siedelung redet, noch die Harburger und Hamburger Häfen, wenn es gilt, Verkehrs- und Handelsgeographie zu treiben.

Ist das bäuerliche Gehöft, an dem übrigens auch der Anschauungsunterricht der Vorschule keineswegs achtlos vorübergeht, einer schulmäßigen Behandlung wert, um wieviel mehr die Sprache des Bauern, das herrliche, ausdrucksvolle Plattdeutsch. Der Schüler wird es verstehen lernen, daß er es hier nicht mit einem untergeordneten, oder, wie man wohl sagen hört, „ungebildeten“ Dialekt zu tun hat, sondern mit „uns Modersprak“, mit dem ursprünglichen, einheimischen Idiom Norddeutschlands, das nur infolge des gesteigerten wirtschaftlichen und geistigen Verkehrs und infolge des Einigungsbedürfnisses unter den deutschen Stämmen der Schwestersprache aus Hochdeutschland hat mehr und mehr weichen müssen. Er wird darauf aufmerksam gemacht, wie die verdrängte und aufgeopferte Mundart in Orts- und Personennamen, sowie in eigenartigen Wendungen und Ausdrücken der Norddeutschen, auch der hiesigen, ihre Spuren reichlich hinterlassen hat. Mag doch der Schüler wissen, warum er Witt, Cohrs oder Lüdders und nicht Weiß, Conradi oder Luther heißt, und warum es für die Harburger Jungen, mögen sie nun „auf der Mittelschule“ oder „auf dem Realgymnasium“ gehen, so schwer hält, die hochdeutschen Fälle richtig anzuwenden.

Auch der Geschichte liefert die heimische Anschauung in Örtlichkeiten, in Bauresten, sowie auch in den Sammlungen unseres Museums und derer der bevorzugten Nachbarstädte ein willkommenes Hilfsmittel, mag es sich nun lediglich um die Entwicklung der Kultur handeln, oder mag der große Strom der Weltgeschichte vereinzelte Wellen auch in diesen Erdenwinkel geworfen haben.

So bietet fast jedes Lehrfach, wenigstens gelegentlich, einen Anlaß, die Kenntnis der Heimat und damit die Liebe zur Heimat zu pflegen, vor allem auch der Zeichenunterricht. Was an malerischen Türen und Giebeln an der Lämmertwiete und am Küchgarten noch vorhanden ist, wird dem Skizzenbuch ebensowenig entgehen, wie die schönen, kräftigen Kiefern bei der Goldenen Wiege. Man läßt es sich besonders angelegen sein, die Schüler

*) Eine Straße Harburgs führt noch jetzt diesen Namen.



zu lehren, daß sie mit den Augen, wenn nicht des Künstlers, so doch des Kunstfreundes, die Umgebung ihres Wohnortes und diesen selbst ansehen, in dem Spiel mächtiger Formen, harmonischer Farben, eigenartiger Lichter das Reizvolle auch in den Dingen entdecken, die dem ungeschulten Auge ganz gleichgültig erscheinen.

Dazu ist es freilich nötig, viel zu sehen, oft zu sehen, hinauszugehen aus der dumpfen Stube, sich draußen zu tummeln zu jeder Jahreszeit und bei jedem Wetter; denn immer anders zeigt sich das Antlitz der Natur. Da ist denn der Turnunterricht mit seinem Spielbetrieb, mit seinen Übungsmärschen und Wanderfahrten ein wichtiges, ja ein unersetzliches Hilfsmittel. Hier entwickelt sich die echte Wanderfreude, die — so entgegengesetzt diese beiden Gefühle zu sein scheinen — von echter Heimatliebe sich nicht trennen läßt. Denn dem Wandersmann, der da singt:

„Ade nun, ihr Berge, du väterlich Haus!
„Es treibt in die Ferne mich mächtig hinaus!"

dem singt doch auch „in der Ferne" der Vogel „ein heimatlich Lied"; und jener, der dem lieben Heimatlande gelobt:

„Gott weiß, zu dir steht stets mein Sinn",

fügt gleichwohl alsbald das Geständnis hinzu:

„Doch jetzt zur Ferne zieht's mich hin;
„Lieb Heimatland, ade!"

Ich komme zum Schluß, glücklich wenn ich hoffen darf, durch einen kleinen Einblick in die Arbeit der höheren Schule eine Vorstellung davon vermittelt zu haben, wie Vaterlandsliebe sich auf dem Boden der engeren Heimat pflegen läßt.

Möge man mich aber nicht mißverstehen, wie man die auf das Erhalten der Natur- und Altertumsdenkmäler gerichteten Bestrebungen, die unter dem Namen Heimatschutz zusammengefaßt werden, vielfach mißverstanden hat. So wenig wie der Heimatschutz kulturfeindlich ist, so wenig er dem Fortschreiten der industriellen Kultur, die naturgemäß das Antlitz der Erde umgestalten muß, hemmend in den Arm fallen will, ebensowenig wollen wir uns gegen das Neue und Werdende ablehnend verhalten, um etwa in schwärmender Naturbetrachtung und empfindsamer Rückschau auf das Alte die Jugend zu verweichlichen. Wir wollen ein kräftiges, willensstarkes, gegenwartfrohes Geschlecht.

„Doch daß die Gegenwart nicht eng dir sei und klein,
„Zieh die Vergangenheit und Zukunft mit herein;
„Die beiden mögen dir erfüllen und erweitern
„Die Wohnung und mit Glanz die dunkle schön erheitern."

So sagen wir mit Rückert. Wir glauben eben, daß die eigene Zeit am besten der versteht, der sie als Mittelglied zwischen Vergangenheit und Zukunft ansieht. Wir finden, daß es den Jungen nicht schadet, wenn in der werdenden Großstadt, deren künftige Blüte und Bedeutung sie gewiß in prächtigen Farben auszumalen geneigt sind, sich auch das Bild der kleinen, traulichen Schifferstadt und der bescheidenen Residenz alter Zeit einstellt, und wenn in das Grau der staubigen Schulstube

das Grün der Bäume und Wiesen erquickend hereinscheint.

Bei einer solchen Betrachtungsweise wissen wir uns auch eins mit dem Kaiser, der bei seinem Besuch im Ravensberger Lande den Bauern die Erhaltung ihrer malerischen Volkstrachten ans Herz legte, der nach seiner Kraftwagenfahrt durch unsere Gegend voll tiefen Verständnisses die rührende Schönheit der Lüneburger Heide mit ihren stillen, einsamen Gehöften pries, und der anderseits mit lebhafter Freude jede naturwissenschaftliche Entdeckung, jede bahnbrechende Erfindung begrüßt, der Großhandel und Gewerbe ermutigt und dem deutschen Vaterlande seinen Weg über das Meer hinaus in die weite Welt gewiesen hat.

RUNDSCHAU

ZUR WILLENSERZIEHUNG

Nicht nur den Willen lassen sollst du deinem Kinde, sondern ihm den Willen stärken zur Reinheit und Einheit mit sich, zur Schönheit, Sicherheit und Freiheit in sich.

Aber zuerst zerbrichst du den Willen, und dann verlangst du, daß er etwas Ganzes werde?

Wie das?

Im besten Falle wird es ein geflicktes, ein zurechtgemachtes Ganze.

O ihr, mit eurer Weisheit: „Solange das Kind noch klein ist, muß sein Wille, genannt Eigensinn, gebrochen werden.“

Helden ihr und Kämpfer mit einem Kinde!

Wahrlich, es ist eine große Tat, den werdenden, weichen Willen eines Kindes zu brechen!

Lasset dem Kinde seinen eigenen Sinn, was soll es mit einem fremden?

Wenn der Mensch nicht Sicherheit und Kraft in sich selbst hat, wo soll er sie finden?

In der Erscheinungen Flucht?

Im Kampfe der Meinungen?

Wie, wie wollt ihr wissen, ob euer Kind in den Gefahren und Versuchungen der Welt bestehen wird, wenn ihr seine Eigenkraft und seinen Willen verbogen, gebrochen?

Müsset ihr nicht ewig zagend fürchten, daß es die Beute jeder fremden Gewalt, der Spielball jedes Elenden werden könne, welcher seinen verkrüppelten, schwankenden Willen, sein herabgezogenes, gekränktes Ich höhnend, verachtend mißbrauchen könnte?

Versuchet nicht, den Willen zu brechen.

* * *

Grausam monströs oder phantastisch religiös, diese Idee, dem Kinde den Willen zu brechen.

Die Zeiten der Begeisterung für die selbstgewählte Askese und das Zerbrechen der Wollenslust zugunsten des Menschen, der großen, gewaltig berauschenden Idee der Selbstentäußerung sind vorüber.

Blinder Fanatismus wurde daraus und dann das mönchische, das erzwungene Zuchtwesen.

Das mönchische Zuchtwesen hängt uns noch an, da doch die Zeiten des begeisterten Mönchtums und die Zeiten, in welchen ihr Sein und Dasein eine segenbringende Notwendigkeit, vorüber sind.

Das Wesen und Heil jener Zeit ist dahin, weil die Voraussetzung des Freudigfreiwilligen gefallen; es spukt das Unheil und Unwesen derselben nur immer noch nach in allem Zwang der Kindererziehung.

Und wirkt um so nachhaltiger, verhehrender, da man jetzt schon in die ganz kleinen, unreifen, weichen Eindruckfähigsten, in die Eindruckwilligsten hinein erzieht, was man damals erst von den Fertigen, den Reifen, den denkenden Menschen verlangte.

* * *

Ach, hättet ihr nur mehr Achtung vor dem Kinde und mehr Schamgefühl ihm gegenüber!



Ließet ihr euch zu Hause nicht vor ihm „gehen“ und hieltet ihr vor dem Kinde euren äußern und inneren Menschen in guter Ordnung statt „erziehen“ zu wollen.

Besser wäre es für Kind und Eltern, wenn sich alle jene, welche sich so plötzlich zu Erziehern aufwerfen, nur weil das Schicksal ihnen Kinder gab, vom Kinde erziehen ließen!

* * *

Lasset dem Geiste seinen Flug! Hütet, erhaltet ihn!

Lehret das Kind sich selbst zu erziehen, das ist die sicherste Erziehung, welche ihr ihm zuteil werden lassen könnt.

Der kleine Mensch schon lerne sein eigener Herr und sein eigener Untertan sein.

Und das ist eine Erziehung, welche durch das Beispiel der elterlichen Selbstzucht erreicht wird.

Ja, es gibt gar keine Erziehung außer vorbildlicher Selbsterziehung.

Aus „Briefe an die Eltern“ von Deiphobe. J. L. G. Berlin S. W. 1906. Leonhard Simion Nachf.

KUNSTERZIEHUNG

In einschlägigen Artikeln habe ich wiederholt den Hinweis gefunden, daß das Kind im vorschulpflichtigen Alter gern und unbefangen seine Gedanken zeichnerisch ausdrückt; das nehme mit dem Schulbesuch ein bedauerliches Ende, eine Tatsache, welche der Schule zu Lasten zu schreiben sei.

Möglichen, die Schule entlastenden Ursachen nachgehend, stieß mir der Gedanke auf, daß dem reifer werdenden Kinde vielleicht die Unzulänglichkeit seines Könnens gegenüber seinem Wollen dunkel ins Gefühl kommt und es dann

bescheiden von einer Kunst abläßt, die ihm selbst nicht mehr genug tut und für die es nun auch von Dritten kein Interesse mehr zu fordern wagt. Das Kind hört ja mit diesem Alter auch auf, der geschickte Zauberer zu sein, der mit Hilfe der Phantasie aus einem Scheitlein Holz ein liebes Kind und aus Kieselsteinen Soldaten macht. Der kleine Mensch hat die Wirklichkeit der Dinge schon besser begreifen gelernt und darum hat der unbeholfene Strich auf der Tafel aufgehört, ein Mann oder eine Frau zu sein. Das Kind macht sich nichts weis und es fordert von uns keinen Glauben an eine ihm untergegangene Welt.

Auf diesen Eintritt einer Reife des Erkennens, welche das Kind veranlassen kann, von einer ihm sonst lieben Tätigkeit abzustehen, welche Reife aber dem Kinde zu wenig bewußt ist, als daß sie in Worten Ausdruck gewinnen könnte, fand ich bis jetzt nirgends hingewiesen. Der Gedanke scheint mir aber ein nicht unwichtiges Glied in der Kette der Folgerungen und Schlüsse zu sein, welche den Maßnahmen für Kunsterziehung vorausgehen; denn, wenn er richtig ist, setzt nicht ein Verleiten durch die Schule den Zeichenstift des Kindes in Ruhe, sondern das Gefühl des Kindes von der Unzulänglichkeit seiner Kräfte. Die Annahme einer Selbstentmutigung hat auch dadurch Wahrscheinlichkeit für sich, daß das Kind nach dem Eintritt in die Schule kein geringerer Kunstfreund ist als früher und Bilder nicht weniger liebt, nur ist es von fremden, besseren Darstellungen mehr befriedigt als von den eigenen, dürftigen. Während es früher den eigenen Gebilden durch Phantasie Ergänzung und Wert gab, verlangt es nun, daß das Bild ihm Gedanken erwecke und seine Vorstellungen ausbauen helfe.

MÜNCHEN THERESE DREIDAX

NATIONALE GRENZEN UND KULTURZUSAMMENSCHLUSS

Menschlichkeitskultur und moderne europäische Kunst sollen wieder vereinen, was die Staaten gegeneinander trennt. Ich bin als Geschlecht im Volke genug bestimmt, der einzelne Mensch muß sich wieder nach der Welt ergänzen. Gewiß werden nur starke Nationalitäten Weltmacht gewinnen in diesem lebendigen Selbstbehauptungskampfe. Darum aber ist es die vornehmste Staatspflicht, den größten Reichtum an geistig schöpferischen Individualitäten auf allen Gebieten nicht bloß zu dulden, sondern sogar mit schaffen zu helfen, vor allem sie in ihrer freien Würde zu erhalten zu suchen. Wer in sich den ganzen Menschen seelisch stark erhält und gegen alle eindringenden Einflüsse frei bewahrt, wäre der beste Schutz der Nation gegen fremde Überflutungen. Die politische Kultur des letzten Jahrhunderts machte aus bloß überlieferten Stammvölkern freie Staatsgebilde. Der Volkscharakter ist jetzt die ganze Nation. Diese Grenze zugleich und elastische Freiheit ist etwas lebendig Künstlerisches, ist die zivilisierte Kraft der Völker und sichert, staatsrechtlich geregelt, den geistigen Fortschritt.

Jede weitere Einengung durch einen absoluten Sittlichkeitskodex ist eine Auflösung des Ganzen zurück in altertümliche Hierarchien. Das ist eben die größte Verantwortung einer Nation, die sie, mit dem Willen, ein Kulturvolk zu sein, auf sich genommen hat: innere Festigkeit zu besitzen gegen konfessionelle Verdummungen und Anmaßungen der Nationalkirchen.

Richard Fuchs, Straßburger Phantasie über deutsche Kultur (Olvenstedt-Magdeburg 1906), S. 50. 51.

BÜCHER

DREI BÜCHER ÜBER ERZIEHUNG

Drei Bücher über Kindererziehung habe ich in diesen schönen Weihnachtstagen gelesen, und ich muß sagen, mir schwindelt etwas der Kopf davon, obwohl oder vielleicht grade weil sie alle drei gut sind.

„Vom königlichen Amt der Eltern“ von Berthold Otto (Leipzig, R. Voigtländer) ist ein Buch, das ich jedem Vater in die Hand drücken möchte. Es ist offenbar von einem idealen Vater geschrieben, der erkannt hat, daß das wahre Heil in der Beschränkung liegt. Sein Gedanke, das Amt des Vaters mit dem des Königs zu vergleichen, der sich über alles genau zu orientieren hat, aber nur in den seltensten Fällen selber eingreifen soll, ist so gut, daß er gar nicht eindringlich genug gepredigt werden kann. „Die Regierungskunst des Königs besteht nicht darin, daß er sich in alle Einzelheiten hineinmischt, sondern darin, daß er alle Kräfte sich so frei wie möglich entfalten läßt und nur eingreift, wenn es unvermeidlich ist“, sagt Berthold Otto, und wenn jeder Vater sich nur diesen einen Satz aus dem Buche zur Richtschnur machen wollte, so würden wir schon ein gutes Stück weiter kommen, denn wie so oft die Väter durch unüberlegtes Dreinschlagen in einer Minute wieder vernichten, was die Mutter in mühevoller Kleinarbeit langsam aufgebaut hat, das kann sich ein so vernünftiger Vater wie Herr Berthold Otto wahrscheinlich kaum vorstellen. Es ist gut, daß diese Mahnung einmal aus dem eigenen Lager der Väter ertönt, denn wenn sie von weiblicher Seite kommt, wie schon so oft von Ellen Key oder in besonders eindringlicher Form in letzter Zeit in einer kleinen Schrift „Briefe an Eltern“ von Deiphobe, so haben die Männer doch leicht nur ein erhabenes Lächeln dafür. Das Gute an dem Ottoschen Buch ist vor allem, daß es sich vor dem Zuviel hütet, nicht nur in der räumlichen Ausdehnung, sondern auch in der Höhe der Forderungen, die bei Ellen Key und auch in der kleinen Schrift von Deiphobe oft das Menschenmögliche übersteigen. Wir Frauen lassen uns ja gern zu diesen Höhen des begeisterten Optimismus mit emporheben, aber die Männer sind skeptischer und lassen sich eher durch solche Übertriebenheiten von dem Guten, was trotzdem darin verborgen ist, abschrecken. Darum möchte ich ihnen vor allem das Buch von B. Otto empfehlen, ich bin überzeugt, daß keiner es ohne Gewinn aus der Hand legen wird.

Das zweite Buch: „Erziehung im Hause, Band I: Die Erziehung von Kindern unter 9 Jahren“ von Charlotte M. Mason (Karlsruhe, G. Braun) ist in manchem verwandt mit dem Ottoschen und zeigt uns, daß diese freieren Erziehungsgedanken in England schon lange Zeit Verbreitung gefunden haben, denn es ist schon vor 20 Jahren dort veröffentlicht worden und erst nach seiner 4. Auflage ins Deutsche übersetzt. Den Hauptprinzipien dieses Buches kann man nur aus vollem Herzen zustimmen, besonders der immer wiederkehrenden Mahnung: „Laßt den Kindern Bewegungsfreiheit und bringt sie mit der Natur zusammen.“ „Ich glaube, das ganze Geheimnis einer glücklichen Kindheit liegt überhaupt in diesen zwei Sätzen begründet, und ein glückliches Kind ist auch ein leicht zu erziehendes Kind, das wird mir jeder bestätigen, der damit zu tun hat.“ „Ein Knabe, der ohne viel Besinnen anzugeben weiß, wo die sechs graziösesten Birken, die drei oder vier schönsten Eschen in seiner Umgebung stehen, hat ganz andere Aussichten im Leben wie ein Junge mit einer schwerfälligen Intelligenz, der eine Ulme nicht von einer Eiche zu unterscheiden vermag — nicht nur Aussichten auf Erfolg, sondern auf ein reicheres und glücklicheres Leben.“ Dieser Satz ist mir der liebste aus dem ganzen Buch, und wenn das ganze Buch halb so dick wäre, wäre es mir überhaupt noch lieber. Man kann ja gar nicht vermeiden, trocken und langweilig zu werden, wenn man alles und alles berühren will, was überhaupt vorkommt bei der Erziehung der Kinder, und mit ein paar grundlegenden Sätzen ist doch eigentlich alles gesagt, was nötig wäre; denn die Einzelheiten müssen bei jedem Kinde und von jeder Mutter wieder anders gehandhabt werden und lassen sich nie in

allgemeingültige Formen bringen. Mir ist ein solches Rezeptenbuch für alle Fälle, die im erziehlichen Leben vorkommen, immer etwas unheimlich, denn es setzt voraus, daß der Erzieher ohne weiteres ein viel höher stehendes Wesen sei als das Kind. Soweit sind wir aber noch lange nicht, und deshalb sollten alle Mütter erst einmal die kleine Schrift von Deiphobe lesen, die nichts anderes verlangt, als daß die Eltern sich selbst erziehen sollten. Wenn wir erst einmal das Ideal erreicht haben, das dort aufgestellt ist, dann werden uns aber wahrscheinlich alle diese Bücher über Erziehungsmethoden überflüssig erscheinen, denn dann würde Th. Vischers Ausspruch: „Das Moralische versteht sich immer von selbst“ zur Wahrheit werden und der Satz in Ch. M. Masons Buch: „Das Kind darf seiner menschlichen Natur nicht überlassen werden“ hätte keinen Sinn mehr. Er ist mir übrigens auch schon jetzt sehr zweifelhaft, dieser Satz, aber ich fühle mich durchaus nicht berechtigt, die Erfahrungen der Ch. M. Mason auf diesem Gebiete, die ganz sicher viel größer sind, als die meinigen, in Frage zu ziehen. Ich muß dabei nur an meinen kleinen Jungen denken, der mir mit 4 Jahren einmal bei einer zärtlichen Umarmung ganz aus freien Stücken anvertraute: „Mutter, ich habe alle Leute lieb“, und der mir in diesem Augenblick so viel höher auf der Stufenleiter des Idealmenschen schien als ich selbst, daß ich das Gefühl hatte, er könne eher mich erziehen als ich ihn. Damit soll durchaus nicht etwa gesagt sein, das Kind brauchte keine Erziehung, aber diese Erziehung ist meiner Meinung nach viel mehr für den äußeren Menschen nötig, als für den inneren, und grade in dieser Hinsicht ist Ch. M. Masons Buch ein sehr gutes Buch, aus dem jede Mutter viel lernen kann. Besonders die Kapitel über Gewohnheiten gehören zu dem Besten, was ich je gelesen habe, und alles, was sie über Ordnung und Reinlichkeit, körperliche Übungen und Schulung des Auges und der Hand sagt, ist ausgezeichnet. Ich finde ja, daß alle diese äußeren Dinge oft schwieriger sind, als das innerliche, aber das liegt wohl daran, daß meine Kinder noch klein sind und daß die anderen Schwierigkeiten erst später kommen. Ich will überhaupt mit dem, was ich hier gesagt habe, durchaus nicht die Meinung erwecken, ich stände über diesen Dingen und fühlte mich berufen, über das, was alte erfahrene Fachleute zu sagen haben, abzuurteilen. Im Gegenteil, ich stecke tief drin in all den Schwierigkeiten, die die Praxis mit sich bringt, und ich möchte nur den Eindruck schildern, den diese Bücher auf eine Mutter gemacht haben, die sich viel mit diesen Problemen beschäftigt.

Da muß ich nun gestehen, daß es mir eine große Erfrischung war nach soviel strenger Theorie, wie sie in dem Masonschen Buch enthalten ist, ein Buch in die Hand zu bekommen wie Heinrich Scharrelmanns „Fröhliche Kinder“, (Hamburg, Alfred Janssen), das ganz aus der Praxis heraus Szenen schildert, die er mit Kindern erlebt hat, und daran anknüpfend Ratschläge und Fingerzeige gibt, wie man sich in ähnlichen Fällen zu verhalten hat. Köstliche kleine Erlebnisse schildert er darin, die jedem, der die Kinder lieb hat, ans Herz gehen müssen. Aus dem reichen Inhalt führe ich nur einige Überschriften an: „Wie ich mit meinem Jüngsten Eisenbahnwissenschaft studiere“, „Eine Weihnachtsfeier“, „Was der Verstand der Verständigen nicht sieht“, „Als die Mutter gestorben war“. Mit besonderem Genuß habe ich das Kapitel über die Pflege der dichterischen Phantasie der Kinder in mich aufgenommen, und das Wenige, was er zur religiösen Entwicklung des Kindes äußert, trifft für mich so den Nagel auf den Kopf, daß es mir bis ins Innerste wohltat. Könnte man nur seine Kinder auch vor allen fremden Einmischungen auf diesem Gebiet bewahren. Aber das Schlimme ist, daß alle diese Bücher eigentlich nicht von den Leuten gelesen werden, die es nötig hätten, und

deshalb kann man gar nicht genug davon reden und schreiben und immer mehr darauf aufmerksam machen. Wenn nur in jeder Familie eins von den hier besprochenen Büchern vorhanden wäre, würde schon manches besser werden.

BERLIN ANNEMARIE PALLAT-HARTLEBEN

Dr. A. Pabst, Die Knabenhandarbeit in der heutigen Erziehung. (Aus Natur und Geisteswelt. Bd. 140.) Leipzig 1907.

Die zusammenfassende, treffliche Arbeit, mit welcher der Verfasser uns erfreut, setzt sich zum Ziel, die vielfache Bedeutung der Handarbeit im Dienste der Erziehung vor Augen zu führen. Und wenige dürften hierzu berufener sein, als der langjährige Leiter des Seminars für Knabenhandarbeit in Leipzig, der eingehendes Studium und reife Erfahrung miteinander verbindet.

In einem raschen Gange durch Kultur und Erziehungsgeschichte erkennen wir, wie immer wieder die Einsicht sich Bahn bricht, wie bildend die Handfertigkeiten für Auge und Hand sind; wieviel zuverlässiger und wertvoller das ist, was ich vermag, gegenüber dem, was ich zu wissen glaube.

Aber erst in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts werden hieraus, besonders in Nordamerika, die Konsequenzen gezogen und die Handfertigkeit in die Mitte des Unterrichts gestellt. Und heute erst ringt sich die klare Erkenntnis durch, daß Handfertigkeit nicht bloß als Lehrfach figurieren darf, sondern als Prinzip, das allen Unterricht durchdringen muß, aufgefaßt sein will. „Erziehung zur Arbeit durch Arbeit“ wird zur Signatur der Schulung und Bildung werden! Unter den drei markantesten Strömungen, welche in der Gegenwart auf dieses Ziel hingehen, nennt er als die jüngste die kunstpädagogische, für welche die um die Hamburger Lehrerschaft und den „Säemann“ sich gruppierende Richtung mutig einzusetzen sich bestrebt. Und so sieht man sich mit unverhohlener Freude hineingestellt in die Mitte hochbedeutsamer Bestrebungen.

Und das ist gerade eine Seite, die in Pabsts Arbeit hervorgehoben werden muß und dem Verfasser zur Ehre gereicht. Er wiegt alle Erscheinungen mit sicherer Hand, bemißt sie mit ruhigem Blick, würdigt sie, wo immer es zulässig ist, als im Dienste des Erziehungswerkes stehend.

Was er über die Handarbeit als erziehendes Mittel auf dem Boden der Volksschule, der Seminarien und anderer Schulanstalten vorführt, verdient unsere volle Zustimmung. Der Lehrplan, den er der aufwachsenden Jugend in freier, unverbindlicher Weise überantwortet, geht, wie man sieht, hervor aus reifer, vielseitiger Erfahrung. Die mit dem Bändchen verbundenen 22 Abbildungen, wie auch das literarische Verzeichnis, legen Rechenschaft dafür ab, was bereits auf dem Gebiete der Handfertigkeiten geleistet worden ist. Und des Verfassers Arbeit wird der guten Sache weiteren Boden erobern.

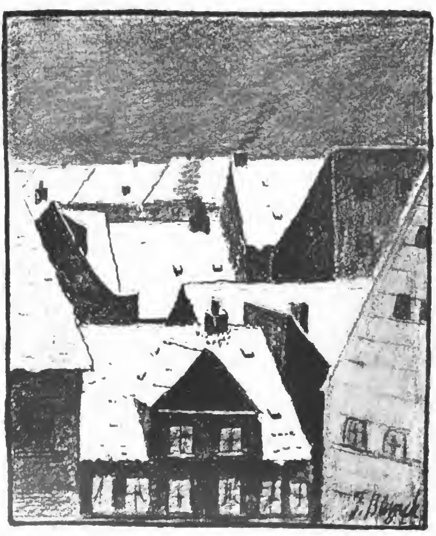
ST. GALLEN HAGMANN

Praktische Kunsterziehung. Neue Bahnen im Aufsatzunterricht. 125 Schüleraufsätze, von den Schülern selbst ausgearbeitet, nebst einer methodischen Abhandlung über den Aufsatzunterricht von Paul Reiff, Lehrer und Hausvater an der Rettungsanstalt Paulinenpflege in Winnenden, Württemberg. VII u. 131 S. 1906. Leipzig und Berlin, Verlag von B. G. Teubner.

Sammlungen von Schüleraufsätzen haben wir nun schon eine beträchtliche Zahl. Sollten sie nicht einmal zum Studium der deutschen Stammescharaktere gutes Material bieten? Dafür wäre allerdings Bedingung, daß es sich um nicht-retouchierte selbständige Arbeiten der Schüler handeln müßte. Die meisten Aufsätze, die wir im vorliegenden Bändchen vereinigt finden, sind nun nach einer Vorbereitung niedergeschrieben worden, die „durch geeignete Fragen“ den Schatz von früher erworbenen Vorstellungen heben sollte. Solche „Vorbereitungen“

sind auch, in Frage und Antwort abgefaßt im Buche enthalten. Dann sind die Aufsätze in der Korrektur einer orthographischen, grammatischen und sicher auch — wenn schon mit aller Diskretion — einer stilistischen Säuberung unterzogen worden. Wenn sie trotzdem noch viel Eigenes und Interessantes enthalten, so liegt das wohl daran, daß Reiff die Aufsätze seiner Schüler aus einem fruchtbaren Boden herauswachsen läßt. Er weiß seine Zöglinge zu scharfer und liebevoller Beobachtung der Natur und des Menschenlebens anzureizen und weiß auch, ihre Phantasie in Bewegung zu setzen. Und darin sehe ich die Rechtfertigung des Titels, nicht in den Aufsätzen selbst, die ungekämmter mehr „Kunsterziehung" zur Darstellung gebracht haben würden.

HAMBURG H. WOLGAST



Fritz Kuhlmann, Zeichenunterricht und Heimatstadt. Heft VI der Bausteine zu neuen Wegen des Zeichenunterrichts. A. Müller, Fröbelhaus. Dresden 1907. 48 S. (M. 2.)

Diese Schrift ist dem Jahresbericht des Städtischen Realgymnasium zu Altona beigelegt. Die dem Texte eingefügten „Skizzen" sind der sprechende Beweis dafür, daß Schüler sich ihre Heimat mit dem Zeichenstift selbst erarbeiten und in Bildern zu eigen machen können, wenn ein schöpferischer Lehrer ihre Kräfte dafür frei zu machen weiß und ihnen zeigt, wie sie das Heimatliche mit dem Auge erforschen können. Es steckt viel Intelligenz und Frohsinn in diesen Schülerarbeiten. Was der Verfasser darüber aus seiner Praxis mitteilt, wird allen, die sich die gleiche Aufgabe stellen, fruchtbare Anregung geben.

Die Abbildungen unseres Säemannsheftes bieten eine Probe dieser Schülerleistungen.

GRUNDFRAGEN DER CHARAKTERBILDUNG IN DER SCHULE

VON FR. W. FOERSTER-ZÜRICH

II

Heilpädagogisches. Die hervorgehobene*) hygienische und therapeutische Bedeutung der ethischen Einwirkung wird in der neuesten Richtung der medizinischen Wissenschaft, der Psychotherapie, sehr lebhaft anerkannt und in der Praxis verwertet. Dem Zusammenwirken von Ärzten und Pädagogen auf diesem Gebiete verdanken wir die „Heilpädagogik" — eine höchst wichtige Ergänzung der sogenannten „pädagogischen Pathologie". Letztere ist bekanntlich dazu bestimmt, den Pädagogen auf die pathologischen Ursachen gewisser Kinderfehler und Unarten aufmerksam zu machen. Und gewiß soll der Erzieher die pathologischen Hemmnisse kennen, er soll sie aber nicht als unüberwindliches Fatum betrachten, sondern versuchen, die gesunden Kräfte und Tendenzen, die auch in dem belasteten Kinde noch vorhanden sind, zur Unterdrückung krankhafter Anlagen in Übung und Tätigkeit zu setzen. Jede stetige Willensanregung, jede Befestigung des Charakters und jede Beruhigung der Seele ist in dieser Beziehung von heilender und schützender Bedeutung: Es wird damit die Energie des Geistes gegenüber körperlichen und nervösen Zuständen mobil gemacht. Mit Recht sagt Levy in seinem Buche über „natürliche Willensbildung" in diesem Sinne:

„Mit der Bildung des Charakters beschäftigt man sich in unserer Zeit überhaupt nicht mehr, und doch braucht man nur um sich zu sehen, um sich von der Bedeutung einer festbegründeten Moral für unsern ganzen Organismus zu überzeugen. Gerade ängstliche, furchtsame und wenig widerstandsfähige Personen müssen wollen lernen, denn bei ihnen wirkt schon die geringste Erschütterung sehr tief auf das Nervensystem ein . . . ."

Die Schule, die gerade in den Entwicklungsjahren in beinahe ausschließlicher Weise die Heranwachsenden in Anspruch nimmt und einen so tiefgreifenden Einfluß auf ihr ganzes Seelenleben ausübt, hat darum in obigem Sinne eine hochwichtige „heilpädagogische" Mission vorbeugender und therapeutischer Art zu erfüllen: sie muß durch stärkste Ausnützung all ihrer Gelegenheiten zur Charakterpflege die ethischen Fundamente der physischen und nervösen Gesundheit zu legen trachten. Ganz abgesehen

*) S. S. 19.

von dieser Verantwortlichkeit sind solche tieferen Einwirkungen auch unmittelbar für die Technik des Unterrichts von großer Bedeutung.

Ästhetische und ethische Erziehung. Im vorhergehenden wurden die ethischen Gefahren und die ethischen Bedingungen der intellektuellen Erziehung beleuchtet. Auch die ästhetische Erziehung hat große ethische Gefahren und sie bedarf starker ethischer Fundamente. Und je stärker durch die modernen kunstpädagogischen Bestrebungen das Ästhetische auch im Schulleben zur Geltung gebracht wird — in berechtigter und heilsamer Gegenwirkung gegen die ausschließliche Verstandeskultur —, um so umsichtiger müssen wir uns gegen die Charaktergefahren sichern, die in jeder ästhetischen Bildung liegen, welche des ethischen Gegengewichts entbehrt. Diese Charaktergefahren sind darin begründet, daß junge Menschen, die allzusehr an ästhetische Eindrücke gewöhnt werden, nur zu leicht einer weichlichen und genußsüchtigen Lebensauffassung verfallen und an ihrer Liebeskraft und ihrem Mitgefühl verhängnisvoll Schaden leiden. Wenn die Menschen am meisten hilfsbedürftig sind, dann sind sie meist auch am wenigsten schön, ja nicht selten abstoßend und verletzend für das ästhetische Empfinden. Darum findet man leider unter den allzu ästhetisch erzogenen Menschen recht häufig mitleidlose Egoisten und wahre Barbaren. Es ist deshalb so außerordentlich wichtig, neben der Liebe für das Schöne auch die erbarmende Liebe gegenüber dem Mißbildeten und Häßlichen zu pflegen. Sonst erzieht man jene Art von Menschen, welche die großen Disharmonien des Lebens mit schönen Redensarten abtun und das Traurige und Unschöne im Leben nicht sehen wollen, weil es ihnen Schlaf und Behagen nimmt. Vor jenem wahren Worte Ruskins, daß überall in der Welt die lärmende Freude nur durch eine dünne Wand von der stummen Verzweiflung geschieden sei, vor diesem Worte wird der ästhetisch erzogene Mensch immer die Ohren schließen. Dabei ist das, was wir die Misere im Leben nennen, nur zu oft die bloße Kehrseite jener ästhetischen Feigheit, die im schönen Schein und poetischen Rausch der Dinge befangen bleibt und von den unschönen Folgen nichts wissen will.

Man muß daher auch um der wahren künstlerischen Erziehung willen auf ethischem Wege jene Genußsucht und Weichlichkeit bekämpfen, die in der Kunst nur auf den äußeren Sinnenreiz ausgeht und gar nicht fähig ist, innerlich teilzunehmen an dem eigentlichen Werke des Künstlers, der zu der verklärten Form nur gelangt ist, weil er tiefer als wir in die tragische und disharmonische Wirklichkeit hinabgestiegen ist. Wer Beethovens Leiden nicht ahnen und mitfühlen kann und das ganze dämonische Leid der Menschheit, das darin mitklingt, der nimmt auch nicht teil an der heroischen Kraft der Überwindung, die in dieser Musik zum Ausdruck kommt, er erfaßt sie nicht als eine Antwort auf das ganze tragische Leben, sondern er hört jene Harmonien nur rein sinnlich und passiv an, nicht

aber mit dem inneren Verständnisse des Mitkämpfers und Mitüberwinders. Wahre Kunsterziehung wäre darum Erziehung zur Mitarbeit an dem großen Überwindungswerke des Künstlers, der die Materie beseelt, das Schicksal besiegt, die Widersprüche des Lebens in einer höhern Auffassung zu versöhnen weiß. Unharmonische Beziehungen harmonisieren, ungeordnete Triebe beherrschen, widerwärtige Schickungen im Kleinen und Großen in Segen verwandeln lernen — dieses ist jene fundamentalste Kunsterziehung, durch die wir überhaupt erst das Innerlichste und Geistigste der Kunst verstehen und mitfühlen lernen. Wer nie seinen eigenen Block bearbeitete, wer nie den Meißel gegen sich selbst führen lernte, der wird auch nie den vergeistigten Marmor des Michelangelo verstehen. „Dem Barbaren bleibt es Stein".

Ruskin sagt einmal vor einem Gemälde von Turner: „Ich fühle, während ich dieses Gemälde betrachte, daß es keinen Fehler, keine Verirrung in meinem Leben gibt, die sich nicht gegen mich erheben, um mir meine Freude zu stehlen und mir jene Kraft zu rauben, mit der ich begreife, verstehe und miterlebe." Hier ist ebenfalls auf den tiefen Zusammenhang hingewiesen, der zwischen der ethischen Verfeinerung des Mitgefühls, der Stärkung der überwindenden Geisteskraft und dem wahren Kunstverständnis besteht. Gewiß gibt es äußerliche Moralisten, die keine Beziehung zur Kunst haben — wo aber das Ethische wahrhaft persönlich als Kundgebung überwindender Seelengewalt gepflegt wird, da wird es auch stets dem echten künstlerischen Verständnis den Weg bahnen. Die ordnende Kraft des Ethischen bringt uns sozusagen auf die Elementarstufe jener Herrschaft der Persönlichkeit über die Natur, jene Vergeistigung und Verklärung des Stoffes, die in der echten Kunst ihre höchsten Leistungen hervorbringt.

Aus allen diesen Gesichtspunkten ergibt sich die pädagogische Erkenntnis, daß die ästhetische Erziehung nur dann von den ihr innewohnenden Gefahren befreit und nur dann zu einer Erfassung des tieferen Wesens der Kunst führt, wenn sie auf den Boden einer intensiven Charakterbildung gestellt und mit den höchsten geistigen Idealen des Menschen in Beziehung gesetzt wird.*)

Physische und ethische Erziehung. In ähnlichem Sinne kann man auch von der physischen Erziehung sagen, daß sie des Gegengewichtes einer starken ethischen Beeinflussung dringend bedürftig ist: Erstens weil in der physischen Ausbildung stets gewisse Gefahren für die seelische Entwicklung liegen, denen nur durch verstärkte Charakterkultur begegnet werden kann; zweitens, weil auch die physische Gesundheit, Tapferkeit und Spannkraft gerade aus der moralischen Welt die

*) Dies war ja auch Richard Wagners Gedanke, als er die Kunst aus ihrer Isoliertheit befreien, sie mit den religiösen Idealen verbinden und ihnen dienstbar machen wollte.

stärksten Antriebe erhält. Was das erstere betrifft, so wird es keinem denkenden Pädagogen entgehen können, daß die physische Ausbildung ohne starkes Gegengewicht an Seelenpflege stets die Tendenz hat, zu einem höchst unerfreulichen Muskelprotzentum zu entarten und eine Steigerung des bloßen physischen Selbstgefühls hervorzubringen, die für die wahre Kultur des Menschen von geradezu zerstörender Wirkung ist. Man vergegenwärtige sich in dieser Beziehung die Extravaganzen des Sportwesens auf englischen Schulen, wo die Erregung des physischen Wetteifers und die Wertung physischer Vollkommenheit vielfach alle andern Interessen aus dem Innern verdrängt. Man hat den Sport von manchen Seiten mit Recht als ein Gegenmittel gegen gewisse Gefahren der Entwicklungsjahre in die Jugenderziehung eingeführt. Man hüte sich aber hier eine gewisse Grenze zu überschreiten: Mit dem übermäßigen Kultus des Körpers gewinnt überhaupt alles Körperliche eine neue Dreistigkeit — auch die sinnlichen Triebe, die man doch gerade dadurch eindämmen wollte. „Es gibt viel schlechtes Volk in Attika“, sagt schon Euripides, „aber die schlechtesten Kerle, das sind die Athleten.“ Wird die physische Ausbildung nicht deutlich und wirksam der ethischen Entwicklung untergeordnet*), so wird man auch die vielen Gelegenheiten, welche die physische Ausbildung gerade zur Übung ethischer Qualitäten gibt, gar nicht planvoll mit zu benützen wissen — der ganze Betrieb wird vielmehr durch den Ausblick auf den bloßen physischen Erfolg entwertet und vergröbert. „Bewahret das Fleisch, damit ihr des Geistes teilhaftig werdet“ — dieses Wort, das von Christus überliefert wird, deutet uns das höhere Ziel an, dem alle Körperkultur dienstbar gemacht werden und durch das sie ihr Maß und ihre Grenze erhalten soll. Wie man in diesem Sinne z. B. den Turnunterricht ethisch beleben und seine Leistungen für die Charakterbildung fruchtbar machen könne, statt daß umgekehrt die physische Kultur zu einem Gebiete moralischer Abstumpfung wird — darüber am Schlusse einige Anregungen.

Zu einer heilsamen ethischen Gegenwirkung gegen die „Umwertung aller Werte“, die nur zu leicht aus dem Reiche der physischen Ausbildung in die Jugend dringt, gehört auch eine Korrektur des bekannten Mottos: „Mens sana in corpore sano“. Dieses Wort, das von Juvenal in ganz harmlosem Zusammenhange ausgesprochen worden ist, wurde dann von Locke eben aus diesem Zusammenhange gerissen und als eine Art von materialistischem Dogma aufgestellt, das die Abhängigkeit der Geistesgesundheit von

*) Mit Recht haben die Landerziehungsheime, die der physischen Ausbildung großen Wert beilegen, statt des übermäßigen Sportes die landwirtschaftliche Arbeit eingeführt. Wieviel besser wäre es, wenn sich überhaupt die überschüssige physische Energie unserer Jugend statt z. B. in dem brutalen Fußballspiel zu verrohen, für Kulturarbeit im weitesten Sinne anlernen und verwerten ließe, durch planvolle Bereitstellung der betreffenden Arbeitsgelegenheiten!

einem gesunden Organismus in höchst einseitiger und pädagogisch gefährlicher Weise behauptet. Wer das wirkliche Leben beobachtet, der wird wissen, wie oft in einem zerbrechlichen und siechen Körper und innerhalb eines schwachen Nervensystems die höchsten Geistes- und Willenskräfte lebendig waren und sind — und er wird andererseits wissen, wie oft in einem gesunden Körper ein sehr ungesunder Geist wohnt, ja wie die übermäßige Körperkultur geradezu dazu beitragen kann, den Geist zu töten und krank zu machen. Man darf sogar so weit gehen, zu behaupten, daß gerade der Widerstand eines schwachen Körpers häufig dazu hilft, die geistigen Lebenskräfte zur höchsten Betätigung aufzurufen, während umgekehrt einem ganz gesunden Menschen, der nie mit physischen Leiden und Hemmungen zu kämpfen hat, damit auch eine große Schule geistig-sittlicher Hygiene vorenthalten wird. Wie richtig wäre es, gerade den physischen Unterricht in der Schule durch solche Betrachtungen auf die richtige Basis zu stellen! Dies ist um so nötiger, als der Lehrer in seinem Unterricht eine ganze Reihe physisch und nervös belasteter Kinder vor sich hat, denen doch durch das „mens sana in corpore sano" höchst unbarmherzig gesagt wird, ihr körperliches Geschick sei auch ihr geistiges und moralisches Fatum, während sie umgekehrt darüber aufgeklärt werden müßten, daß die physisch ganz Gesunden vielleicht in geistig-sittlicher Beziehung gerade die „Belasteten" sind: Sie haben es schwerer, zur Seelenkultur zu kommen, haben weniger tägliche Anregung, ihre geistige Kraft in der Überwindung der Materie zu üben, sind daher mehr in Gefahr, durch die Materie bezwungen und damit im eigentlichsten Sinne seelisch und physisch krank zu werden, als diejenigen, welche eine störende und hemmende Körperlichkeit zu überwinden gezwungen sind. Wie wichtig ist solcher Hinweis gerade auch für die Gesunden, die sonst meinen, ihr gesunder Körper garantiere ihnen von selbst auch die seelische Gesundheit!

Endlich: Der Mut ist doch in erster Linie eine moralische Erscheinung — schon darum ist eine physische Erziehung ohne gleichzeitige starke ethische Anregungen etwas durchaus Halbes und Unzulängliches.

Es ist wohl nicht nötig, hier noch dem Mißverständnis zu begegnen, als solle mit diesen Bemerkungen der physischen Erziehung entgegengewirkt werden, die in unserm Schulleben zweifellos einen noch viel zu geringen Raum einnimmt. Gerade *damit* man sich dieser Seite der menschlichen Ausbildung mit Energie und Freudigkeit widmen kann, ist es nötig, von vornherein ihren Gefahren durch eine gründliche Seelenpflege entgegenzuwirken. Auch geben die geistig-sittlichen Ideale ja der physischen Ausbildung erst den rechten Sinn, die rechte Richtung und die rechten Motive. Durchdringt der Geist der Präzision, der Ordnung, der Willenskultur das ganze Schulleben, nicht als Dressur und Drill, sondern eben als Geist und Leben, in tieferer ethischer und religiöser Begründung —

dann wird auch dem physischen Unterricht eine ganz andere Inspiration zu freudiger Schagfertigkeit und Exaktheit alles Tuns zur Verfügung stehen.

KINDERPSYCHOLOGIE IN DER MODERNEN DICHTUNG

VON GERTRUD BÄUMER

II

Reich ist auch die Kindheitsdichtung an Offenbarungen über das Verhältnis des Kindes zum Erwachsenen, zu dieser ebenso selbstverständlichen und sicheren wie unbegreiflichen Macht der „Großen". Sie sind die Hüter von tausend Geheimnissen, von tausend wissenswerten Dingen, anziehend und unheimlich zugleich; erfüllt von Wichtigkeiten, die dem Kinde keine sind und gleichgültig – unbegreiflich stumpfsinnig gegen die größten, aufregendsten Ereignisse. Das Unverstandensein und seine Leiden, die stummen hilflosen Kämpfe des Kindes mit der Autorität, der es instinktiv sein eigenes Persönlichkeitsgefühl entgegensetzt – all diese vom Erzieher noch so durchaus unbegriffenen „blinden Klippen", an denen sein guter Wille so oft scheitert, das sind Erscheinungen, zu deren Zusammenhängen die wissenschaftliche Psychologie erst langsam vordringt, die aber die Dichtung hellsichtig erfaßt und begreiflich macht. Oft ist es nur die enttäuschende Kälte und Nüchternheit des Erwachsenen, die solchen Zwiespalt schafft. Das Kind, das in einer dieser kleinen Skizzen von Elisabeth Siewert an der Hand des Vaters über das Feld geht, ganz erfüllt von dem halb anziehenden, halb drohenden Anblick der dunklen Erde und von der Weite des Himmels mit den ziehenden Wolken, erlebt solche Enttäuschung, bei der man sich zugleich schämt – man weiß nicht, ob über die eigene Ergriffenheit oder in die Seele des Erwachsenen hinein.

„Die Freude darüber, daß es so ist, läßt das Kind aufatmen, strahlen und lachen. Es rüttelt ein wenig an seines Vaters Hand, und als der mit einem nüchternen Blick herabsieht, ohne Einverständnis, ganz fern von solchem glücklichen Instinkt, fern von einer schönen Illusion, ebenso fern von einem Denken, das sich um Erkenntnis müht, sieht es eilig von ihm fort über seinen Hut weg in den Raum, und seine kleinen Finger bewegen sich in der Manneshand, tastend, Freiheit suchend, wie fremde, eingesperrte kleine Wesen. Und dann hört es auf zu strahlen und zu lachen und sieht mit gerunzelter Stirne und vorgeschobenem Mund aufmerksam auf den Erdboden. Gut, daß da ein Purpurfleck mit winzigen Beinen ankommt! Nun macht es sich von des Vaters Hand frei, um das Ding aufzugreifen und ist allein mit seinem Reichtum und der kleinen Spinne."

Aber zuweilen liegt der Konflikt auch tiefer, liegt nicht in dem Gegensatz von Alt und Jung, sondern in Wesensunterschieden, die das Kind um so stärker empfindet, je instinktiver sie sind. Das unüberwindliche Entsetzen des kleinen träumerischen Helden in Friedrich Huchs Mao vor Onkel Matthäus mit seiner nüchternen, groben und selbstgewissen Art, die Abneigung und Geringschätzung Hanno Buddenbrooks für die Lehrer mit den

blankgescheuerten Kammgarnröcken und den schlechten Manieren, Karen Nebendahls trotziger Kampf mit der pünktlichen, erfolgsüchtigen, untadeligen Großmutter — ein stiller Kampf zwischen Zöllner und Pharisäer — das sind typische Kindererlebnisse, deren Wesen uns die Kunst heller beleuchtet hat. Solch ein Kampf kann dem Kinde bis an die Wurzeln seines Wesens gehen, kann zur Tragödie werden. Eine Tragödie, wie sie der kleine Hanno Buddenbrook im stillen Ringen mit dem Vater erlebt, der in ihm die versiegende Lebenskraft seines Geschlechtes gewaltsam wieder in die Höhe treiben möchte und sie eben damit vollends vernichtet und erschöpft. In solche Tiefen führt Lou Andreas Salomé mit der feinsten Erzählung ihrer Novellensammlung Zwischenland: „Vaters Kind“. Sie zeigt den ersten Zusammenstoß der jungen Mädchenseele und ihres weiblichen, liebevollen Empfindens für den Wert auch des kleinsten Lebens mit der härteren Auffassung des Vaters, der die Dinge nach ihrer Wichtigkeit mißt und nicht versteht, daß sie nicht darüber hinwegkommt und daß es ihr ewig unbegreiflich bleiben wird, wie er den kleinen Hund erschießen konnte.

Die seelische Schamhaftigkeit des Kindes, der zarteste, schonungsbedürftigste Zug seines Wesens, der es in manchen seiner innerlichsten Erlebnisse in unüberwindliche Verschwiegenheit bannt, macht es ja so schwer, solche Konflikte zu erkennen. Wer dächte dabei nicht an die feine Episode im „grünen Heinrich“ von dem Widerwillen des Kindes gegen das Tischgebet, der der Dichter selbst durch die erschütternde und entsetzliche Geschichte von dem „Meretlein“ so viel Nachdruck gegeben hat.

„Das Essen dampfte auf dem Tische; es war ganz still in der Stube. Die Mutter wartete; aber ich brachte keinen Laut hervor. Sie wiederholte ihr Verlangen; aber ohne Erfolg. Ich blieb stumm und niedergeschlagen, und sie ließ es für diesmal bewenden, da sie mein Benehmen für eine gewöhnliche Kinderlaune hielt. Am folgenden Tage wiederholte sich der Auftritt, und sie wurde ernstlich bekümmert und sagte: ‚Warum willst du nicht beten, schämst du dich?‘ Das war nun zwar der Fall; ich vermochte aber nicht, es zu bejahen, weil, wenn ich es getan, es doch nicht wahr gewesen wäre in dem Sinne, wie sie es verstand. Der gedeckte Tisch kam mir vor wie ein Opfermahl und das Händefalten nebst dem feierlichen Beten vor den duftenden Schüsseln wurde zu einer Zeremonie, welche mir alsobald unbesieglich widerstand. Es war nicht Scham vor der Welt, wie es der Priester zu nennen pflegt; denn wie sollte ich mich vor der einzigen Mutter schämen, vor welcher ich bei ihrer Milde nichts zu verbergen gewohnt war? Es war Scham vor mir selber; ich konnte mich selbst nicht sprechen hören und habe es auch nie mehr dazu gebracht, in der tiefsten Einsamkeit und Verborgenheit laut zu beten.

‚Nun sollst du nicht essen, bis du gebetet hast,‘ sagte die Mutter, und ich stand auf und ging vom Tische weg in eine Ecke, wo ich in große Traurigkeit verfiel, die mit einigem Trotz vermischt war. Meine Mutter aber blieb sitzen und tat so, als ob sie essen würde, obgleich sie es nicht konnte, und es trat eine Art düstrer Spannung zwischen uns ein, wie ich sie noch nie gefühlt hatte und die mir das Herz beklemmte.“

Von solchen Zügen innerer Schamhaftigkeit ist auch die spätere Kind-

heitsdichtung voll. Wir erinnern uns, wie sehr sie uns Norddeutschen Stammeserbe ist, wenn Helene Voigt-Diederichs aus diesem unbesieglichen Zwang, seine heißesten Zuneigungen, seine tiefsten Wünsche verbergen zu müssen, den entscheidenden Zug im Wesen ihrer Heldin macht. „Bat Rieke Kühl um ein Stück reines Papier zum Meßblatt, sagte sie erschrocken nein und hätte doch am liebsten nicht nur das Papier, sondern auch ihren kostbaren Ölgriffel hingegeben. Wollte Fritz Todt ihr Rechenbuch leihen, legte sie beide Hände darüber und sah ihn kalt an aus lauter Angst, er könne merken, wie sehr sie brannte auf eine Gelegenheit zum Gefälligsein. – – Es quälte sie bitterlich, daß sie ganz und gar verfeindet war mit Waldemar Thaysen, mit dem sie eigentlich nichts gehabt hatte. – Sie lauerte einmal lange Zeit hinterm Zaun auf ihn, um sich wieder mit ihm zu vertragen. Als er dann pfeifend angeschlenkert kam, saß sie mäuschenstill im blühenden Kartoffelkraut und hätte beinahe gebetet in ihrer Angst."

Dieser Zug aber spielt die Hauptrolle in dem schwierigsten und dunkelsten, dem konfliktreichsten und rätselhaftesten Lebensverhältnis des Kindes: in seinem Verhältnis zum lieben Gott. Ob er in der Phantasie des Kindes zuerst die Gestalt des goldglänzenden Hahns auf der Kirchturmspitze oder des majestätischen Tigers im Bilderbuch annimmt, ob man an ihn denkt wie an Rübezahl oder den wilden Jäger, oder an das große Auge, das oben an die Wölbung der Kirchenkuppel gemalt ist, immer ist einem gleichzeitig feierlich und ein bißchen geniert zumute, und man hat, wie der kleine Martin Birck, den Verdacht, als sei Gott etwas, das eigentlich nur die ganz Erwachsenen angeht. Und dann kommt die Zeit, wo man sich mit dieser rätselhaften Macht vertraut zu machen beginnt und sie zu gewinnen bemüht ist. Die Zeit, von der der grüne Heinrich erzählt: „In jeder üblen Lage rief ich Gott an und betete in meinem Innern in wenigen wohlgesetzten Worten, wenn die Krisis zu reifen begann, um eine günstige Entscheidung und um Rettung aus der Gefahr, und ich muß zu meiner Schande gestehen, daß ich immer entweder das Unmögliche oder das Ungerechte verlangte. Oft war es der Fall, daß meine Sünden übersehen wurden; und alsdann ließ ich es nicht an herzlichen Dankgebeten aus dem Stegreife fehlen, welche um so vergnüglicher waren, als mir der Sinn für die Verdientheit der Strafe so lange verschlossen blieb, bis ich bewußte Fehler beging. So bestand der Stoff meiner Anrufungen aus der wunderlichsten Mischung; das eine Mal bat ich um die gelungene Probe eines schwierigen Rechenexempels oder daß der Vorgesetzte für einen Tintenklecks in meinem Hefte mit Blindheit geschlagen werde; das andere Mal, ein zweiter Josua, um Stillstand der Sonne, wenn ich mich zu verspäten drohte, oder auch um Erlangung eines fremden leckeren Backwerks. Als die Jungfrau, welche ich die weiße Wolke nannte, einst für lange Zeit verreiste und eines Abends bei uns Abschied nahm, während ich schon in meinem

Bettchen lag, jedoch alles hörte, bat ich meinen himmlischen Vater in sehnlichen Ausdrücken, er möchte bewirken, daß sie mich hinter meinen Vorhängen nicht vergesse und noch einmal tüchtig küsse." — — Eine solche unbewußte Parodie eines Gebetskampfes führt auch Karen Nebendahl auf, wenn sie mit Hilfe des lieben Gottes schöner werden möchte:

„Vielleicht konnte Großmutters lieber Gott doch noch mehr, obgleich sie seine grade Selbstverständlichkeit und die weiß gekalkte Kirche lange nicht so gern hatte wie Großvaters Heimlichkeiten, die so dunkel und warm waren, daß man, wenn man daran rührte, sich selber wie ein Geheimnis vorkam.

Trotzdem fing sie leidenschaftlich zu beten an. Morgens und besonders abends, manchmal schon beim Ausziehen fünfmal das Vaterunser und dann noch im Bett ‚Komm Herr Jesu'.

Sie machte sich zur Pflicht: jedesmal wenn sie durch die Gartenpforte kam — ein Gebet. Jedesmal wenn es Speck gab — ein Gebet, und jedesmal wenn sie dem Pastoren begegnete, alle die sie wußte.

Das trieb sie inbrünstig und blind fast ein Vierteljahr; dann fing sie an über Gott nachzudenken.

Da saß er nun ernsthaft und langweilig auf seinem Thron mit Augen, die alles sahen, und Ohren, die alles hörten. ‚Die mit der großen Nase', sagte er vielleicht, wenn er mit den Engeln von ihr sprach. Aber es fiel ihm nicht ein, wie leicht er helfen könnte.

Karen wollte ja gar nicht hübsch sein, um hübsch auszusehen. Wenn Gott das doch bloß begreifen wollte. Nur daß die Menschen sie lieb hatten, nicht mal ihr was zu Gefallen taten, nur sie lieb hatten und sie gern ansahen und gern um was bitten mochten.

Als alles nichts half, wurde sie böse, sagte, Gott könne auch nicht weiter was und sie wolle nicht so dumm sein, Sonntags im Kirchenchor mitzusingen.

Sie legte die Bibel weg und ritzte sich mit einer Nähnadel ein kleines Kreuz in den Arm. Dahinein rieb sie an jedem Abend Salz, damit es brannte zur Warnung und sie ja nicht aus Vergeßlichkeit wieder zu beten anfing.

Wenn sie dann doch wenigstens zehnmal so häßlich wäre — das war während ihres ganzen dreizehnten Jahres ihr trotziger Wunsch.

In der Religionsstunde ließ sie teilnahmlos die Mundwinkel hängen und saß mit leeren Augen, paßte aber doch auf, an welchen Stellen man Gott fassen könnte und ihm beweisen, daß man ihn durchschaute."

Und so können wir auf unserem Weg durch das Kinderland der Dichtung bei diesem letzten und höchsten Problem Halt machen. Denn dieser Spaziergang, der kreuz und quer führte, sollte doch nichts andres sein, als ein erster Streifzug in einer Gegend voll ungeahnter Schönheit und unabsehbarem Reichtum, den es später sorgfältig und geruhig genießen heißt. Aber nicht bloß genießen. Für uns Lehrer bedeuten diese Schätze mehr als ästhetische Freuden. Für uns bergen sie die Mittel zur Verfeinerung des pädagogischen Taktes, die Mittel, unser Auge schärfer und unsere Hand weicher zu machen. Und in dieser Hinsicht leisten sie uns heute noch mehr als die wissenschaftliche Psychologie. Vor allem aber mehr als die übliche Seminarpsychologie.

Vielleicht wird man einmal einen Kunsterziehungstag halten, der über

die Frage der Lehrerbildung vom Standpunkt der modernen Pädagogik aus verhandelt. Und das erste müßte sein, daß man den törichten, rückständigen und ganz unzweckmäßigen Psychologiebetrieb im Seminar ans Licht zöge und von Grund aus reformierte. Reformierte, indem man hier das Prinzip der Erziehung durch die Kunst in seinem vollen Wert einsetzte. Wenn der Psychologieunterricht im Seminar damit anfinge, daß man den künftigen Lehrer, die künftige Lehrerin durch unsere Dichter das Kind beobachten lehrte, so wäre damit pädagogisch mehr gewonnen als durch alle Theorien von dem „gleichschwebenden Interesse“ und der „Bewußtseinsschwelle“ und wie die steifen technischen Ausdrücke alle heißen, durch deren Beherrschung noch niemals ein einziger Mensch ein einziges Kind besser verstehen lernte.

MUSIKALISCHE VOLKSBIBLIOTHEKEN

VON PAUL MARSOP

Zweiundeinhalbes Jahr sind vergangen, seit ich die ersten Vorbereitungen zur Errichtung einer musikalischen Volksbibliothek in München traf. Anfang November 1905 konnte sie eröffnet werden — mit einem Grundstock von etwas über 2000 Nummern. Am 1. Januar 1907 war ein Bestand von 5045 Stücken erreicht; ein weiteres stetiges Wachstum ist fraglos zu erwarten. Auch die Frequenz läßt sich durchaus zufriedenstellend an; die zweite Arbeitsperiode, in die nach der größeren Ferienpause Ende Oktober 1906 eingetreten wurde, zeigt ein erhebliches Ansteigen der Besuchsziffer. Das Unternehmen hat seine Lebensfähigkeit dargetan.

Freilich war die Embryonalperiode der Bibliothek eine Zeit der Sorge und Aufregung. Fest zugesagte Hilfe blieb aus. Offen zum Ausdruck gebrachter Feindseligkeit und tückisch im geheimen wühlendem Widerstand war zu begegnen; es gibt immer Leute, die es nicht verwinden können, wenn anderen ein Gedanke vorweg einfällt. Die Fülle zu bewältigender Schwierigkeiten wuchs einem schier über den Kopf. Wie stets, so erhöhte aber auch hier der Kampf die Spannkraft. Treue Genossen traten mir zur Seite: vor allem meine werten Freunde, die Lehrer Hörmann und Breg, die sich in unermüdlichem Mitschaffen, in unablässiger Fürsorge hingebungsvoll betätigten. Kräftig wurde die Werbetrommel gerührt, so daß von allen Seiten Gaben an neuem oder gut erhaltenem Notenmaterial, an Büchern und Schriften über Musik herbeiströmten. Die für die Einrichtung und die Bestreitung der laufenden Ausgaben nötigen Mittel fanden sich schließlich doch. Und vertrauensvoll durften wir der Zukunft entgegensehen, als die Stadt München der Bibliothek in einem zentral gelegenen Schulgebäude einen geräumigen, vortrefflich belichteten Saal unentgeltlich zur Verfügung stellte — dank der energischen Verwendung des Schulrates Kerschensteiner, des

eifrigen, an fruchtbaren Ideen so reichen Förderers aller Bestrebungen auf erzieherisch-künstlerischem Gebiete. Bald war von befriedigenden Ergebnissen zu berichten; die öffentliche Meinung und ihre berufenen Vertreter nahmen einhellig für das aufstrebende Institut Partei. Heute sind wir so weit, daß sozusagen „die Maschine sich von selbst in Gang erhält“.

Früher oder später wird man sicherlich hier und dort Vollkommeneres, Nutzbringenderes schaffen. Die Hauptsache aber ist die, daß jetzt überhaupt anderwärts musikalische Volksbibliotheken erstehen, nachdem in München, das keineswegs zu den reichen Städten Deutschlands zählt, die Probe aufs Exempel gemacht und vorgewiesen werden konnte.

* * *

Meine Leitgedanken waren die folgenden.

Ähnlich wie im hellenistischen Altertum wird jetzt bei uns gute Musik allgemein als wichtiger Faktor der Gemütspflege und Geistesveredlung betrachtet. Wie alle Kulturschätze, so erhält jedoch auch dieser erst den wahren Wert für eine Nation, wenn jedermann daran in möglichst ausgedehntem Umfang teilnehmen kann, wenn also ein Genuß, der in bestem Sinne des Wortes zur Bildung wird, nicht mehr ein Privileg der Begüterten bleibt. Der unserer Epoche eingeborene soziale Trieb, ebenso genährt durch echte Menschenfreundlichkeit wie durch den mehr egoistischen Wunsch, den Groll der Besitzlosen durch Zugeständnisse wenigstens zeitweise abzuschwächen: er hat zur Begründung verschiedenartiger volkstümlicher Einrichtungen geführt. Populäre Bühnen mit verständig geregeltem Spielplan wie die Berliner Schillertheater entstanden. Durch das Entgegenkommen der Münchner Intendanz ließen sich sogenannte Arbeitervorstellungen ermöglichen, für die sämtliche Plätze Vereinen und Genossenschaften zu einem sehr bescheidenen Einheitssatze eingeräumt wurden. Volkschöre traten auf den Plan und gediehen; Volks-Symphoniekonzerte und Kammermusik-Aufführungen bürgerten sich in verschiedenen Städten ein. Solche Darbietungen und ebenso die in gleichem Rahmen vor sich gehenden Opernaufführungen erheischen als ergänzenden Faktor die musikalische Volksbibliothek. Unter dem Eindruck der wohlgelungenen Wiedergabe eines gehaltvollen älteren oder neueren Tondramas, einer mit fortreißendem Schwung zu Gehör gebrachten Symphonie oder symphonischen Dichtung, einer mit warmer Empfindung vorgetragenen Liederreihe werden mancher angeregte, erkenntliche Hörer, manche Hörerin am folgenden Abend in den Muße- und Auffrischungsstunden gern zum Notenhefte greifen. Aber nicht jedem steht es zu Gebote. Auch die billigen Ausgaben der Verlagsfirmen Peters, Breitkopf und Härtel, Litolff, Steingräber sind für eine große Schar Minderbemittelter, aber der Kunst herzlich Zugetaner unerschwinglich teuer — und wie viele bedeutsame oder doch eigenartige ernste Musikwerke gibt es, die in jene Editionen nicht aufgenommen sind, noch nicht aufgenommen werden können!

Man vergleiche: Beide Teile des „Faust" oder die ganze Wallenstein-Trilogie sind um 40 Pfennige zu erstehen; Klavierauszüge Wagnerischer Dramen kosten 10—24 Mark. Der Abonnementsbetrag, der in den nur einigermaßen besser ausgestatteten Leihanstalten der Musikalienhändler verlangt wird, kann gleicherweise von zahlreichen musikalisch veranlagten Laien, auch von nicht wenigen unbemittelten Fachmusikern nicht bestritten werden — wobei noch in Betracht kommt, daß so manche Musikgeschäfte neuere und neueste Literatur grundsätzlich gar nicht oder nur in sehr eingeschränktem Maße leihweise hergeben. Die Staatsbibliotheken bleiben abends und an den Sonntag-Vormittagen geschlossen: zu Stunden, an denen so mancher allein über etwas freie Zeit verfügt; auch sind in ihnen gerade bekanntere und technisch leichter auszuführende Kompositionen meist nur in einem Exemplar vorhanden, das oft wochenlang nicht zirkuliert.

Tatsächlich haben also viele nicht die Möglichkeit, sich das für das Studium oder die häusliche Musikpflege erforderliche Notenmaterial zu verschaffen. Denn es ist nicht nach jedermanns Geschmack, sich aufs Bitten und Betteln zu verlegen. Da wird also die musikalische Volksbibliothek aushelfend eingreifen. Sie hat aber nicht allein die Aufgabe, den Unbemittelten zu dienen. Sie soll jedem zu Gebote stehen, insbesondere auch dem jungen Künstler, der auf dem Felde der Kammermusik oder der gediegenen Chorliteratur oder der Musikästhetik sich in seinen Werdejahren ausgebreitete Kenntnisse erwerben muß. Ebenso dem ernstgesinnten Laien von gereifterer Auffassungsgabe, dem es darum zu tun ist, das Schaffen der Gegenwart in seinen eigenartigen Erscheinungen regelmäßig zu verfolgen. Einerseits bemühe ich mich darum, daß die Münchner Bibliothek ihren Gästen möglichst viele Exemplare der Sonaten Haydns und Beethovens, der Gesänge Schuberts, und nicht zum wenigsten eine ansehnliche Auswahl von sorglich bearbeiteten Volkslieder-Sammlungen zur Verfügung stellen kann; anderseits ist es mein Bestreben, alles, was in unserer Periode irgendwie selbständig hervortritt, bestens vertreten zu sehen. Wie jedes von ehrlich modernem Geiste erfüllte Bildungsinstitut, so soll auch die musikalische Volksbibliothek einen ausgeprägt fortschrittlichen Charakter tragen.

Als ich mit solchen Anschauungen zuerst hervortrat, da gerieten wieder einmal alle Zöpfe ins Wackeln. Anarchist war noch der liebenswürdigste Schmeichelname, mit dem man mich bedachte. Allmählich beruhigten sich die Gemüter — wie stets, wenn es gelingt, praktisch zu revolutionieren. Es sei mir gestattet, in diesem Zusammenhange etliche Sätze wiederzugeben, die ich in einem „Moderne Kunst fürs Volk" überschriebenen Artikel vor einiger Zeit aussprach. In der lebendigen Kunst der Gegenwart, sagte ich dort, webt das vor allem, was auch von den naiv Auffassenden, Unbelehrten durch alle scheinbare oder wirkliche Kompliziertheit der Darstellungsformen

und Techniken, durch alle Vielfarbigkeit eines neueren Instrumentalbildes hindurch als ein Allgemeinsames empfunden wird. Es gibt hier als ein von den meisten nur im sehnsüchtig unbestimmten Drange Geahntes, von wenigen schöpferisch Begabten zu faßlichen klaren Symbolen Verdichtetes dem Zeitempfinden prägnanten Ausdruck. Der feinspürige Novellist vom Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts, der sein Seelengemälde dreimal grundiert und sich in abtönenden Lasuren nicht genugtun kann, der kühne Programmatiker, der Riesenorchester in dramatische, fiebernde Bewegung setzt, und der schlichte Mann, der, noch mit blinzelndem Auge in die von grellem Licht überflutete moderne Welt hineinschauend, seine sozialen Gedanken und Forderungen einstweilen in ungefüge Worte kleidet: sie alle schöpfen doch aus dem nämlichen Born, indem sie ihn zugleich mit ihrem Eigensten wiederum speisen — aus den unsere Epoche beherrschenden und sie bewegenden Gesamtideen. Solchergestalt vollzieht sich in der Gegenwart durch Antrieb dessen, was sie erzeugt, als in einer innersten Kreisbahn mit stärkster Gewalt und Schnelligkeit der Umlauf der bestimmenden, geistig-seelischen Generalwerte. Es gehört schon eine höhere Kultur, die mit Parallelentwicklungen und Wechselströmungen in den verschiedensten Wissens- und Kunstgebieten Bescheid weiß, es gehört dann noch die Fähigkeit, sich in den Geist einer bestimmten verflossenen Zeit wie durch Autosuggestion versetzen zu können, dazu, um mit dem Kunstwerk der Vergangenheit in eine relativ innige Fühlung zu kommen ...... Erwägen wir doch auch, daß unsereinem die Formen der nach der üblichen Terminologie als klassisch bezeichneten Sonate und Symphonie und, im eingeschränkten Sinne, auch die Fuge Bachs und seiner unmittelbaren Vorgänger nicht zum wenigsten deshalb so durchsichtig dünken, weil wir von Kindesbeinen an durch vieles Hören in sie hineingewachsen sind, etwa wie in das metrische Baugerüst der Horazischen Oden, bzw. weil wir als werdende Fachvertraute jene Tonsätze und Formen bis in ihre kleinsten Teilchen analysiert haben. Das kann indessen in keiner Weise dafür beweiskräftig sein, daß dem, der überhaupt noch keine oder nur wenig Gelegenheit hatte, etwas Rechtschaffenes von Musik in sich aufzunehmen, die Form jener klassischen Sonate übersichtlicher erschiene, sich ihm eingänglicher darstelle, als die einer leidlich klar gehaltenen symphonischen Dichtung.

* * *

Natürlich muß dem, der als unbefangener Neuling Kunst begehrt, jemand in freundschaftlich beratender Weise entgegentreten, der ihm sowohl die geschichtlich konsolidierte als auch die vom warmen Blut der Gegenwart durchströmte Musik mit ästhetischem und mit pädagogischem Takt vermittelt. Deshalb halte ich den gut musikalisch vorgebildeten Volksschullehrer für den geeignetsten Hüter und Verwalter der Bibliothek. Nicht als ob ich den Gymnasial-, den Reallehrer geringer schätzte. Doch hat er

sich, in Gemäßheit der Anforderungen seines immer noch nicht gründlich reformierten, auf einseitige Wissensanhäufung gerichteten Unterrichtsplanes gegen seinen Willen vom praktischen Leben entfernen müssen und sich zu sehr im Theoretischen eingesponnen, um es einem, der mit unklaren Vorstellungen in eine musikalische Volksbibliothek eintritt, rasch von den Augen ablesen zu können, was er brauche. Das wird sich ja wieder einmal ändern, sobald unsere Hochgebietenden sich endlich dazu entschließen, vom Gymnasial-Chinesentum der verknöcherten Philologen kräftig abzurücken.

Jedenfalls gedeiht das Münchner Institut nicht zum wenigsten auf Grund der zielsicheren, bei aller Freundlichkeit entschieden festen Haltung der an ihm wirkenden Volksschullehrer zur Blüte. Auf der Grundlage eines straff geregelten, durch Selbstdisziplin verbürgten Geschäftsganges, auf der einer nach Möglichkeit individuell psychologischen Behandlung unserer so verschiedenartigen Gäste hat sich zwischen den Bibliothekaren und den Klienten ein vortreffliches Verhältnis entwickelt. In bezug auf die Wahl des Leihobjektes sind wir bemüht, jeden berechtigten Wunsch zu berücksichtigen, halten es aber auch für ersprießlich, vornehmlich jüngeren Besuchern gegenüber, in passender Weise durchblicken zu lassen, daß wir die Gebenden sind. Auch haben wir die Genugtuung, daß Vorschläge, die wir zum Zweck der Geschmacksförderung machen, fast ausnahmslos angenommen werden. Ohne ein wenig sokratische Diplomatie kann es dabei nicht abgehen. Wer einen Walzer von Waldteufel wünscht, dem suggerieren wir einen solchen von Lanner oder Johann Strauß, wer nach Operetten fragt — von denen, beiläufig bemerkt, grundsätzlich nur ganz wenige inhaltlich saubere und musikalisch wertvollere, wie Sullivans „Mikado", der Bibliothek eingereiht werden — den freunden wir unauffällig mit Lortzing, mit Mozarts „Entführung", mit Webers „Preziosa" an. Steht der Gast auf höherer Stufe des Interesses und des Könnens, so wird die pädagogische Taktik geändert.

Angehörige aller Stände sprechen bei uns vor, Frauen wie Männer. Auch Schüler finden sich ein. Sie werden berücksichtigt, sofern sie vom Musiklehrer der Anstalt, der sie angehören, ein Zeugnis des Inhalts beibringen, daß sie besonders gut musikalisch veranlagt sind. Erwachsenen wird ohne weiteres eine „Leihkarte" ausgestellt, sofern sie ein einwandfreies Legitimationspapier vorlegen. Gegen Vorweis dieser Leihkarte folgern wir ihnen je ein der Bibliothek angehörendes Stück aus; sie sind dann berechtigt, es an jedem Tage umzutauschen, an dem die Bibliothek dem Publikum zugänglich ist. Eine Kaution erheben wir nicht. Hingegen hat sich der Entleihende stets durch Namensunterschrift zu verpflichten, das ihm Übergebene in tadellosem Zustand zurückzuerstatten, für Beschädigungen aufzukommen und bei Überschreitung der ihm angegebenen Leihfrist für

jeden weiteren Tag eine kleine Ordnungsstrafe zu erlegen. Diese Namensunterschrift wird unter den „Leihschein“ gesetzt, auf dem einer der Bibliothekare vorher den Namen des Tonsetzers oder Autors, die Titel- oder Inhaltsbezeichnung des Heftes, Bandes, Buches, eventuell auch die Ausgabe, ferner die „Leihfrist“ und das Datum des Ausleihetages vermerkt hat. Das entliehene Stück kann durch einen Dritten zurückgebracht werden; Umtausch durch Dritte ist jedoch unzulässig. Den Leihschein ordnen wir unmittelbar nach Auslieferung des Stückes in alphabetisch abgeteilte „Zettelkästen“ ein; werden Heft oder Band zurückerstattet und in Ordnung befunden, so wandert der Schein aus besagten Zettelkästen in den sogenannten Sammelkasten, dessen Inhalt dann am Ende des Bibliothekjahres zu statistischen Zwecken verarbeitet wird. – Die Leihfrist erstreckt sich für die – am häufigsten begehrten – Klavierauszüge von Opern und Oratorien, sowie für Partituren und kostbarere Bücher auf eine Woche, für Studienmaterial auf drei bis zehn Wochen, für alles, was nicht unter diese beiden Kategorien fällt, auf ein bis zwei bis drei Wochen.

Das ist unser Geschäftsgang, der sich seither bewährt hat. Das Vertrauen, das meine werten Mithelfer und ich unseren Klienten entgegenbrachten, wurde durchaus gerechtfertigt. Beschädigungen kamen in kaum nennenswertem Maße vor; Verluste waren bis jetzt nicht zu beklagen; die vorgeschriebene Leihfrist wurde verhältnismäßig selten überschritten.

* * *

Zum Schlusse gebe ich das Schema der Bibliothekseinteilung. Die römischen Ziffern und die Generalüberschriften sind am Kopf der verschiedenen Regale angebracht. Außerdem ist beinahe jedes Regalfach durch Einzelbezeichnung, Zahlen und Buchstaben charakterisiert, so daß auch bei starkem Andrang der Besucher das Gewünschte schnell bereitgestellt werden kann.

I. Klavier, zweihändig.
- A. Studienmaterial.
- B. Originalkompositionen.
- C. Übertragungen.
- D. Paraphrasen, Phantasien usw.
- E. Klavierauszüge mit Text, Opern.
- F. „ ohne Text, Opern.
- G. „ mit Text, Oratorien.
- H. „ ohne Text, Oratorien.
- I. Tänze.

II. Klavier, vierhändig.
- A. Studienmaterial.
- B. Originalkompositionen.
- C. Übertragungen (einschließlich Klavierauszüge).
- D. Paraphrasen, Phantasien, Tänze usw.

III. Violine.
- A. Studienmaterial.
- B. Originalkompositionen.
- C. Übertragungen, Phantasien usw.
- D. Violinduette.

IV. Violoncello, Viola, Kontrabaß.
- A. Studienmaterial.
- B. Originalkompositionen.
- C. Übertragungen usw.

V. Kammermusik (in Stimmen und in Partituren).
- A. Streichtrios.
- B. Klaviertrios.
- C. Streichquartette.
- D. Klavierquartette.
- E. Quintette, Sextette, Septette usw. für verschiedene Instrumente.

VI. Partituren mit Orchester.
- A. Instrumentalwerke.
- B. Orchester mit Chor und Soli, Einzelgesänge mit Orchester.
- C. Opern-Partituren.
- D. Oratorien-Partituren.

VII. Chorwerke ohne Orchester (Partitur und Stimmen).
- A. Geistliche Chorwerke a capella.
- B. Weltliche " " "
- C. Geistliche Chorwerke mit Klavierbegleitung.
- D. Weltliche " " "

VIII. Einstimmige Lieder und Gesänge. (Kunstlied.)
- A. Bis Mendelssohn, Schumann, R. Franz, Brahms.
- B. Neuere deutsche Lied-Literatur.
- C. Italienische, französische, englische, russische Lieder.
- D. Einzelne Arien aus Opern und Oratorien mit Klavierbegleitung.

IX. Duette und Terzette (mit Klavierbegleitung).

X. Volks- und Kinderlieder.

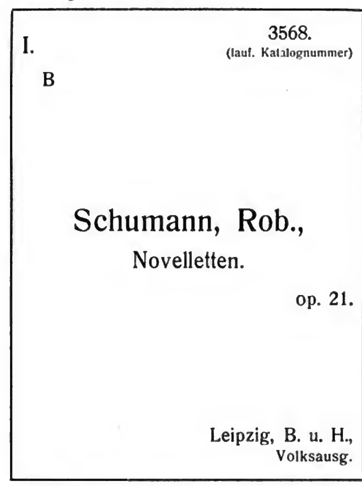
XI. Blasinstrumente.

XII. Orgel und Harmonium.

XIII. Musikalische Bücherei.
- A. Theoretisches, Musiklexika usw.
- B. Musikgeschichte.
- C. Biographien.
- D. Tonkünstlerbriefe usw.
- E. Erläuterungsschriften, Musikführer, Leitfäden.
- F. Textbücher zu Opern und Oratorien.
- G. Liturgisches.
- H. Humoristika.
- I. Varia.

XIV. Allgemeine Bücherei.
- A. Deutsche dramatische Literatur.
- B. Ausländische dramatische Literatur.
- C. Deutsche Lyrik.
- D. Ausländische Lyrik.
- E. Kritisches, Dramaturgisches, Ästhetisches, Belletristisches.
- F. Varia.

Diesem Schema entsprechend ist der Zettelkatalog eingerichtet. (Starke, rechteckige Kartonblätter, nach alphabetischer Anordnung in Kästen verteilt.) Beispielsweise hat also ein Katalogblatt dieses Aussehen:



I. 3568.
(lauf. Katalognummer)
B

Schumann, Rob.,
Novelletten.
op. 21.

Leipzig, B. u. H.,
Volksausg.

Unsere Münchner Einrichtungen sind gewiß in nicht wenigem verbesserungsbedürftig. Ich habe sie hier im wesentlichen beschrieben, um denen, die weiterhin musikalische Volksbibliotheken einzurichten beabsichtigen, nicht sowohl etwas irgendwie Vorbildliches, sondern vielmehr lediglich eine Reihe von Anhaltepunkten zu geben. Abweichungen, veränderte Dispositionen werden sich aus der Eigenart örtlicher Verhältnisse, sowie aus dem Geschmack, den Erfahrungen, den besonderen Absichten des Organisierenden ergeben.

In stark bevölkerten Zentren wie in den kleinsten Gemeinwesen — und gerade in diesen — wird eine musikalische Volksbibliothek erzieherisch wirken. Fast allerorten besteht ein wenn auch innerhalb bescheidener Grenzen für die Pflege der Tonkunst tätiger Verein, der sich der Bibliothek

anzunehmen hätte; auf dem Lande werden der Lehrer, der Geistliche sich gern der nicht allzu erheblichen Mühewaltung unterziehen. Kommt nur ein bescheidener Wirkungskreis in Betracht, so empfiehlt sich wohl die Zusammenlegung einer musikalischen mit einer allgemeinen Volksbibliothek. Hingegen ist zu befürworten, in größeren Städten die musikalische Volksbibliothek auf alle Fälle selbständig zu machen. Sie könnte sonst Gefahr laufen, hier und da als just eben noch geduldetes Anhängsel stiefväterlich behandelt zu werden. Nicht alle Schulmonarchen sind musikalisch.

Also: Frisch ans Werk! Fröhliche Arbeit und schönes Gelingen!*)

DIE SCHULREFORMBEWEGUNG IN ÖSTERREICH

VON HANS KLEINPETER-GMUNDEN

Die Erteilung der Gleichberechtigung an die Absolventen des Gymnasiums, des Realgymnasiums und der Oberrealschule in den meisten deutschen Staaten hat auch in Österreich eine Art Echo geweckt und den Bestrebungen nach Gleichstellung der realistischen Bildung mit der erbeingesessenen sogenannten humanistischen erneuten Eifer verliehen. Die Verhältnisse liegen aber hierzulande insofern anders, als die Realschule 7, das Gymnasium 8 Jahre zählt, eine Änderung nur auf gesetzlichem Wege möglich ist und das Gymnasium der Reichs-, die Realschule der Landesgesetzgebung untersteht. Die Wirkung war daher auch eine entsprechend minimale und bestand in einigen Erleichterungen, die absolvierten Realschülern bei Ablegung der Reifeprüfung am Gymnasium gewährt wurden.

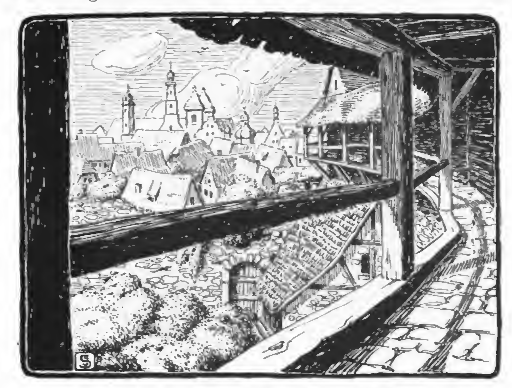
Dabei blieb aber die Reformbewegung nicht stehen; ja man kann sagen, daß sie alsbald Wege einschlug, die weitab von der gewöhnlichen Heerstraße liegen, und daß sie eine ungleich radikalere Sanierung der Verhältnisse des Mittelschulorganismus anzustreben begann.

Den Ausgangspunkt nahm die Bewegung vom Abgeordnetenhause. Hier bildete sich zunächst eine zwanglose Vereinigung von Abgeordneten verschiedener deutscher Parteien, die mehrmals in den Gang der Verhandlungen eingriff. Bald erstand der neuen Bewegung auch eine eigene Zeitschrift, die „Schulreform", von der nun das 8. Heft ausgegeben wurde und die in radikaler Weise die Schäden des bisherigen Schulsystems angriff. Bald regte sich auch die Tagespresse und es mehrten sich in ihr die Artikel, die einer radikalen Reform des Mittelschulwesens das Wort sprachen. Besonderes Aufsehen erregten davon einige Leitartikel aus der Feder des

*) Anmerkung. Eine besondere Genugtuung wäre es für meine Münchner Arbeitsgenossen und mich, wenn sich uns zuerst Hamburg anschlösse, als die Stadt, in der ein führender moderner Geist vom Range eines Alfred Lichtwark seine Kreise zieht, und in der vornehmlich die Lehrerschaft die „pädagogische Provinz" der Kunst mit ebensoviel Beharrlichkeit wie Erfolg an- und ausgebaut hat.

Reichsratsabgeordneten Dr. Otto Steinwender, der, selbst ein klassischer Philologe, kurzerhand das Programm aufstellte: Abschaffung des Griechischen aus dem Mittelschulunterricht im 20., des Lateinischen im 21. Jahrhundert! Ihm folgte ein Aufsatz von Prof. Ehrlich, dem Romanisten der Czernowitzer Universität, der sich im Prinzip anschloß und vor allem gegen das Überhandnehmen der gymnasialen Bildung, das mit entsprechender Seichtigkeit derselben Hand in Hand geht, Stellung nahm.

Es folgten nun einige Erwiderungen von seiten der Vertreter des bisherigen Schulsystems. Man gab Schäden zu, glaubte jedoch deren Ursache in dem Ungeschick einzelner Lehrer erblicken zu müssen. Das ist nun



Blick über die Stadt.

weit gefehlt, abgesehen davon, daß es sich wenig kollegial für die Herren Philologen ausnimmt.

Nicht Abänderungen im Kleinen sind es mehr, mit denen man sich zufrieden gibt, sondern Sturz des ganzen Systems. Seine Ziele, seine Grundlagen, seine Methoden und Hilfsmittel sind alle in gleicher Weise veraltet und verfehlt.

Das Ziel einer modernen Mittelschule kann nicht in dem Erwerb einer seichten Allgemeinbildung bestehen, und noch viel weniger darf die heutige Form der Schule, insbesondere das Gymnasium, Anspruch darauf erheben, eine allgemeine Bildung zu vermitteln. Kenntnis der antiken Sprachen und Schriftsteller bildet längst keinen Bestandteil derselben mehr, sondern gehört zum Fachwissen, das nur eine geringe Zahl von Gelehrten nötig hat. Eine Menge von Dingen, die tatsächlich jeder Gebildete kennen sollte, finden im Gymnasium keine Beachtung. Von einer Einführung in die Kultur der

Gegenwart kann daher keine Rede sein. Wirkliche allgemeine Bildung zu vermitteln, kann aber bei dem gegenwärtigen Umfang des Wissens auch nicht mehr Aufgabe einer einzigen Schule bilden. Ein solches enzyklopädisches Wissen wäre Halbbildung schlimmster Art. Als Vorbereitung für das wissenschaftliche Studium an einer Hochschule muß vor allem verlangt werden, daß der junge Mann schon auf der Schule ernstlich arbeiten gelernt hat. Das wird er nur dann können, wenn er sich bereits in ein Teilgebiet des Wissens vertieft hat. An Stelle der Allgemeinbildung schlechtweg muß daher das Prinzip der spezifischen Allgemeinbildung treten, wie es Geheimrat Klein, der bekannte Göttinger Mathematiker, formuliert hat. In erster Linie muß aber auf das Können, auf das Arbeitenlernen Gewicht gelegt werden und nicht auf totes Wissen.



Im Römer, Frankfurt a. M.

Grundfalsch sind auch die Grundlagen unserer heutigen Schule, insbesondere die des Gymnasiums. Daß unsere Kultur auf der antiken beruht, ist nicht mehr richtig, als daß die griechische auf der orientalischen beruhte. So wenig aber die Griechen es deshalb für nötig erachtet haben, ein Schulwesen auf Grundlage des orientalischen Sprachstudiums zu errichten, so wenig frommt es uns, Pietät zu üben gegenüber den Sprachen von Hellas und Rom. Vergleichen wir die alte Kultur mit unserer, so vermissen wir zwei Dinge im Altertum gänzlich: „Die Alten hatten keine Ahnung von den naturwissenschaftlich-empirischen Methoden und von den Problemen der sozialen Gliederung. Und gerade das sind unsere großen Errungenschaften, das geht uns am meisten nahe. Daß man nur das glauben darf, was erwiesen ist, und lieber die größte Ungewißheit auf ausgebreiteten Gebieten erträgt als ein Vorurteil, das gibt dem Denken der Gegenwart einen Charakter, das es von allen bisher dagewesenen Perioden wie durch eine Kluft trennt. Die Erkenntnisse der Naturwissenschaft geben unserem Denken einen gewaltigen Unterbau, durch den wir den Alten durchaus überlegen sind. Indem wir uns beim Studium jener naiv-unwissenden Zeit anpassen, werfen wir unseren eigenen Reichtum über Bord. Das rächt sich aber. Wir erringen nicht jene ferne Kultur und verlieren die, welche uns erreichbar wäre. Dieselbe naive Einfachheit kennzeichnet auch das politische und soziale Denken der Alten. Das Problem der Alten war einfach. Ihnen war

es leicht, ein klares logisches Recht aufzubauen für — eine kleine Minorität. Uns genügt das nicht mehr. In dem Wirrsal der Interessen in der modernen Welt, in dem Krieg zwischen den großen Unternehmern, den kleinen Handwerkern, den Arbeitern, den Großgrundbesitzern, den Bauern reichen jene einfachen Systeme nicht mehr aus. Unsere Probleme sind komplizierter. Das Studium der Antike verführt dazu, eine unwahre Einfachheit anzunehmen, die für das Recht, will sagen das Volk, verderblich wird. Der Sieg des gelehrten römischen Rechtes war ein unseliges Ereignis für Europa." Besser als mit diesen Worten Anton Mengers, des berühmten Rechtslehrers und Philosophen und eines der ersten Geister des modernen Österreich, läßt sich der prinzipielle Mangel des auf den altklassischen Studien aufgebauten Unterrichtssystems nicht kennzeichnen.



Hinter dem Lämmchen, Frankfurt a. M.

Durch die Macht der Phrase hat man sich nachgerade gewöhnt, mit dem Worte „humanistisch" schlechthin ein Ideal zu bezeichnen. Das ist ein Irrtum. Die Humanisten unterliegen demselben Tadel wie z. B. die Sophisten. Das inhaltsleere Wort ist es, das durch sie Gewicht erlangt hat, und deshalb halten auch die Kreise des staatlichen Bureaukratismus so zähe am Humanismus fest; sie müssen ja sonst fürchten, daß ihre innere Hohlheit durchschaut werde. Und was das Traurigste an der ganzen Sache ist: die Macht des inhaltsleeren Wortes hat sich auch auf dem Gebiete des realistischen Unterrichtes gezeigt, der als bloßes Buch- und Wortwissen organisiert worden ist.

Hier heißt es, an Stelle der Grundlage der antiken Studien und des Wortes eine neue setzen, die auf unserem eigenen Volkstum und auf der Natur der Dinge aufgebaut ist. Sachunterricht, nicht Sprachunterricht, muß im Vordergrunde stehen und letzterer sich an ersteren anschließen.

Nicht weniger verfehlt ist die Methode des bisherigen Unterrichtes, und vielleicht wenden sich gegen sie die Mehrzahl aller Klagen. Bis jetzt herrscht einseitiges gedächtnismäßiges Lernen vor. An dessen Stelle muß nun eine harmonische Ausbildung von Körper und Geist treten; es müssen die Sinnesorgane für das Beobachten eingeübt werden, die notwendigen Fertigkeiten im Sprechen, Schreiben, Zeichnen, Rechnen, aber auch in der

körperlichen Gewandtheit erworben werden. Da eine stete rein geistige Tätigkeit schon aus hygienischen Gründen sich verbietet, muß man trachten nach Möglichkeit körperliche Tätigkeit, Handfertigkeit in den Dienst des wissenschaftlichen Unterrichtes zu stellen.

Unsere Gymnasien und Realschulen werden gegenwärtig von Hunderttausenden bevölkert; sie sind keine Gelehrtenschulen mehr. Für das praktische Leben bereiten sie aber sehr schlecht vor. Hier heißt es auch, Abhilfe zu schaffen. Der Strom muß rechtzeitig von den allgemeinen Bildungsschulen in die Fachschulen abgelenkt werden. Das wirksamste Mittel scheint mir zu diesem Zwecke eine etwa fünfklassige einheitliche Mittelschule, nach deren Absolvierung ein Teil sich dem Fachstudium (z. B. einer Handels- oder Gewerbeschule) widmet, während der kleinere sich den höheren Schulen, die auf akademische Studien vorbereiten und etwa je 3 Jahre umfassen mögen, zuwendet.

Das sind ungefähr die Hauptziele, welche die österreichische Schulreformbewegung sich vorgesteckt hat, und die ein Aufruf bezeichnet, der, von namhaften Gelehrten, vielen Abgeordneten und Vertretern praktischer Berufe unterfertigt, eben verschickt wird. Wir bemerken hier Namen wie den E. Machs, der schon vor mehr als 20 Jahren auf die Notwendigkeit einer solchen Reform hingewiesen; wir finden den Prager Hygieniker Prof. Hueppe, der erst vor kurzem in einem geistvollen Artikel auf die Notwendigkeit der harmonischen Ausbildung und auf die soziale Aufgabe der Schule hingewiesen hat; wir finden Juristen und Nationalökonomen wie die Prof. Reicher, Redlich, Schwiedland, Kliniker wie Hofrat Schnabel, Naturforscher wie die Prof. v. Lang, Hatschek, Jäger, Trabert, Techniker wie Oberbaurat Hochenegg, Hofrat Ölwein, Prof. Engländer u. a., und selbst Philologen, die sich des richtigen Verhältnisses ihrer Wissenschaft zur Jugenderziehung wohl bewußt sind. Von Abgeordneten hat eine Reihe namhafter Parteiführer den Aufruf mit unterfertigt, wie z. B. die Herren Dr. Steinwender, Dr. Hoffmann, v. Wellenhof, Iro, Dr. Lecher, Dr. Günther, Glöckner, Erb, Dr. Gessmann, Fürst Liechtenstein, Prof. Sturm, Dr. Scheicher.

An einigen Orten hat auch schon eine regere Tätigkeit begonnen; so hat in Reichenberg eine Versammlung stattgefunden, und in Wien begann am 17. November die von der Kulturpolitischen Gesellschaft inszenierte Mittelschulenquête. Das Interesse ist allenthalben für die Sache rege geworden, und so ist zu hoffen, daß endlich einmal auch diese Frage eine ihr würdige Lösung finde.



Glockenturm, Rothenburg.

SCHULE, WISSENSCHAFT UND LEBEN

VON KARL LORENZ-HAMBURG

Eine der erfreulichsten Gaben, welche die letzte Versammlung „Deutscher Philologen und Schulmänner" hier in Hamburg gebracht hat, ist die Erkenntnis, daß beide Teile, die Universität und die Schule, sich am meisten durch gegenseitige Aussprache fördern können, und daß ein Zusammenarbeiten der zwei Kulturmächte nicht nur für sie, sondern auch für den Staat die besten Folgen hat.

An Reibungen zwischen ihnen hat es nicht gefehlt, und sie werden auch so lange bleiben, als sie sich gegenseitig Übergriffe in ihr Machtbereich erlauben. Die Schule darf nicht fordern wollen, daß die Universität den Lehrplan nach ihren Wünschen zurechtmacht. Ebensowenig aber hat die Universität ein Recht, die Schulen gewissermaßen als Ableger, als kleine Universitäten, als Mikrokosmen ihres großen Makrokosmos anzusehen und ebenso die Lehrer an den höheren Schulen nur dann zu achten, wenn sie fortfahren, zu Füßen der alma mater auch in der Ferne zu sitzen, und eigentlich kleine Gelehrte, ältere, erfahrene Mitarbeiter für den großen Studienplan der Universität sind und nur so nebenbei auch Lehrer.

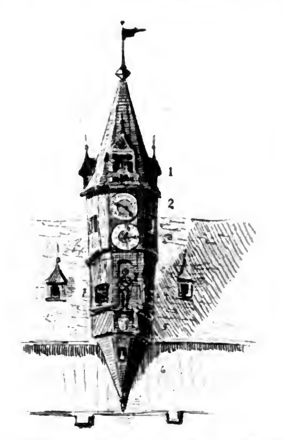
Wo Kampf ist, ist wenigstens doch Leben. Schlimmer als der Zustand der kleinen Reibereien zwischen Universität und Schule ist der der vollkommensten Gleichgültigkeit auf beiden Seiten.

Es wird allerdings immer Professoren geben, die nicht nur Gelehrte sind, sondern sich mit Stolz Universitätslehrer nennen und sich in ihren Seminarien bemühen, soviel als möglich auch auf den Schulbetrieb Rücksicht zu nehmen, ohne doch von ihrer durch die Wissenschaft geforderten Richtung abzukommen. Ebenso gibt es eine große Anzahl von Lehrern, die mit Freuden ihre Beziehungen zur Universität aufrecht erhalten, soviel es ihre aufreibende Berufstätigkeit irgend erlaubt. Aber ebenso richtig ist, daß bei einer großen Anzahl das Verhältnis zwischen Schule und Universität nur äußerlich ist. Man geht die vorgeschriebene Stufenleiter durch die Universität hindurch, besteht an ihr die nötigen Prüfungen und erhält durch sie die Doktordekoration, aber damit sind dann auch die Brücken zu der alma mater abgebrochen. Und manche Professoren sind nur Gelehrte, denen die Entwicklung der Schule ganz gleichgültig ist. Sie halten es nicht für würdig, sich um solche weit unter ihren Interessen liegende Angelegenheiten zu kümmern, wie auch manchen Großkaufleuten ihr Standesgefühl verbietet, mehr als geschäftlich nötig ist, nach dem Wohlergehen der von ihnen abhängigen kleinen Kaufleute, „der Krämerseelen", zu fragen. Bei solchem Verhältnis ist ein verwandtschaftliches, herzliches Miteinanderfühlen und Miteinanderarbeiten ganz unmöglich.



Kirche in Würzburg.

So kommt es, daß sich auch zu den Versammlungen der Philologen und Schulmänner immer nur eine gewisse und in der Art ziemlich gleichbleibende Anzahl von Universitätsprofessoren und Kollegen zusammenfindet, und es ist eine falsche Vorstellung, wenn man



Türmchen mit bewegl. Figuren auf dem Marktplatz von Ochsenfurt.

glaubt, daß diese Vertreter die genannten Stände mit ihren vielfachen Wünschen darstellen. Es ist hier ein ähnliches Bild zu beobachten, wie bei den Goethegesellschaften in Weimar: alte, ehrwürdige Herren, Geheimräte, welche den Ton angeben, Jahr für Jahr in derselben Weise, in der es schon immer gewesen ist, und einige jüngere Gelehrte, die sich für einige Tage in der Nähe dieser alten Herren wohlfühlen, als ob sie noch auf den Akademien zu ihren Füßen säßen. Hier wie dort sind es immer nur ganz bestimmte Kreise, und nur selten kommt ein homo novus mit neuen Ansichten und frischem Leben unter ihnen auf. Oder, wenn es geschieht, wie auch auf dieser letzten Versammlung bei der Gurlittrede, dann geht ein Staunen und Kopfschütteln durch die Menge, und man ruft von allen Seiten: „Da ist ein Fenster offen, es zieht, es zieht! Schnell das Fenster wieder zu, an solche Luft sind wir nicht gewöhnt."

So war Gefahr vorhanden, daß sich die wichtigen Arbeiten dieser Jahresversammlungen nicht um die Interessen der ganzen Körperschaft von Schule und Universität kümmerten und so immer weniger wurden, was sie doch ursprünglich waren und immer sein sollten, eine möglichst allseitige Aussprache aller Freunde der Schule und der wahren Bildung.

Da ist ein erfreuliches Zeichen, daß auf der letzten Versammlung aus den Reihen der alteingesessenen Mitglieder selbst eine Art Reform für die nächsten Versammlungen vorgeschlagen und von dem Vorsitzenden Wendland ein Zukunftsprogramm ausgearbeitet wurde. In seiner bei Teubner erschienenen „Schlußrede nebst einem Zukunftsprogramm" wünscht auch er, was in einzelnen Sektionen ähnlich ersehnt wurde, daß, um einen größeren Spielraum für die gemeinsamen Aussprachen in den Debatten und für die allgemeinen Fragen in den Tagungen des Plenums zu gewinnen, möglichst wenig lange Vorträge, statt dessen nur kurze Referate gehalten werden sollen. An diese sollen sich dann Debatten in größerer Reihenfolge anschließen, während gerade für sie bisher die Zeit viel zu beschränkt war. Er schlägt vor, daß am zweiten, dritten und vierten Tage außer in den Sektionen Beratungen im Plenum, und zwar über Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften und Mathematik, Religionsunterricht, abgehalten werden, die, wenn nötig, nachmittags fortgesetzt werden. Gerade in den pädagogischen Sektionen hat man die Erfahrung gemacht, daß außer den eigentlichen Mitgliedern auch viele Laien an diesen allgemeinen Fragen großes Interesse fanden. Daß dies so noch mehr gesteigert wird, ist von allen Freunden der Bildung aufs lebhafteste zu begrüßen. Erfreulich ist es, daß diese Vorschläge aus den Reihen der jährlich Versammelten selbst ausgingen. Um so mehr ist auch zu hoffen, daß diese nicht nur Wünsche bleiben, sondern sich möglichst schon in der diesjährigen Herbstversammlung in Basel verwirklichen werden.

Gerade die allgemeinen Fragen sind es, die heute wieder, allerdings in ganz anderer Weise als in der universalistischen Zeit der Geisteswissenschaft, die äußere Verbindung zwischen Universität und Schule zu einer inneren machen müssen.

Sie werden nach einer anderen Seite hin noch ein Gutes stiften, das ebenso nötig und heilbringend ist, das gerade in unserer Zeit gar nicht mehr zu entbehren ist. Sie werden auch einen breiteren Zustrom aus dem Leben selber ermöglichen.

Ganz besonders wird dies der Fall sein, wenn zu Rednern in diesen allgemeinen Sitzungen Männer gewonnen werden, die neben einer gründlichen Gelehrsamkeit auch ein allgemeines Wissen haben und zugleich die Fähigkeit, dieses in formvollendeter Rede einem größeren Publikum zum Gehör zu bringen. Das Beste bei solchen Ansprachen kann man natürlich nur hören, wenn das Wort durch den Saal in die Herzen der Hörer dringt. Aber auch noch, wenn sie gedruckt vorliegen, spüren wir einen Hauch dieses befreienden Geistes.

So geht es uns bei der Rede Ernst Kellers „Die Erziehung der Kunst auf wissenschaftlicher Grundlage“, die auf dem zweiten Verbandstag der Vereine akademisch gebildeter Lehrer in Eisenach im vorigen Jahre gehalten wurde und als Sonderabdruck aus den Neuen Jahrbüchern für Pädagogik jetzt bei Teubner erschienen ist. Solche Männer tun uns not, und solche Reden, auch wenn wir den Zusatz „auf wissenschaftlicher Grundlage“ gerne geändert sähen, da man auch ohne sie sein Ziel erreichen kann.

Pestalozziaugen wünscht er den Jugendbildnern und fordert wieder mehr Achtung vor der Persönlichkeit des Kindes, Pflege der Charakterbildung und eine Arbeitsgemeinschaft zwischen Lehrern und Schülern, wie zwischen Kameraden. Diese Wünsche und anderes Schöne mehr bringt er, was die Säemannleser als neue Forderung schon kennen. Er hält es für gut, wenn jüngere Amtsgenossen — warum nicht auch ältere? — sich am öffentlichen Leben beteiligen, und will, daß alle, die nichts erlebt haben und nichts zu erleben verstehen, die Finger vom Lehrerberuf lassen.



Erker, Rothenburg.

Einzelne Männer können allerdings noch nicht viel leisten. Aber wenn uns auch nur einige schöne frühlingsartige Tage im März beschert sind, wir sperren doch die Fenster auf und grüßen den Frühling, als ob er wirklich schon da wäre.

Das Neue, was solche Reden bringen, ist der Geist der neuen Zeit, und er zeigt sich immer mehr, weil Gott sei Dank viele unserer Schulmänner die Fühlung mit dem Leben noch nicht verloren haben, sondern sie lebendig zu erhalten suchen. Nicht von Männern der Wissenschaft, sondern von den Lehrern, die Männer der Schule und des Lebens sind, wird und muß dieser erfrischende Strom weiter fließen.

Es sollte selbstverständlich sein, muß aber immer wieder gesagt werden, daß die Schule nach beiden Seiten hin ihre Arme zu öffnen hat, nach der Wissenschaft und nach dem Leben. Wenn dies mehr das Glaubensbekenntnis auch der Oberlehrer wäre, würde die Standeskluft zwischen ihnen und den mit dem viel schöneren Namen „Lehrer“ versehenen Kollegen, ihren eigentlichen Mitarbeitern, nicht so betrübend groß sein.

Am Schluß des Wendlandschen Vortrages wird darauf hingewiesen, daß in der Monatsschrift versucht würde, die höhere Schule in Fühlung mit dem Fortschritt der Wissenschaft zu halten. Sollte

es da nicht ein fast noch erfreulicheres Zeichen der neuen Zeit sein, daß moderne Zeitschriften, wie auch der Säemann, einen Sprechsaal für alle bilden wollen, denen die Fürsorge für die Jugend am Herzen liegt? Für Gelehrte, Oberlehrer, Lehrer und — für Laien. Mögen letztere auch scheu und stotternd vorbringen, was sie zu sagen haben, es ist doch oft von größtem Werte. Auch der Schulmeister kann mitunter mehr von einem einfachen Manne, der nur Lebenserfahrung hat, lernen, als von Professoren der Pädagogik.

Ich weiß, es ist ein weites Feld, wie Fontane sagt, worauf ich hier hinweise. Wir können es wohl nicht mehr betreten, aber wir wollen hinspähen und, wenn es ein Stück Neuland zu bebauen gibt, zum Spaten greifen mit anderen Männern, die gleiches wollen, ob sie nun Wissenschaftler oder Laien sind. Jeder Spatenstich ist eine Arbeit für die Zukunft.

EIN SKIZZIERAUSFLUG MIT SCHÜLERN*)

VON W. FREUND-FRANKFURT A. M.

Seit neun Jahren zeichnen die Schüler der Musterschule (Reformrealgymnasium) in Frankfurt a. M., besonders die der oberen Klassen, den Sommer über im Freien. Zunächst in der Umgebung des Schulgebäudes, dann in der Altstadt, am Main und wohl auch in den benachbarten Ortschaften. Einfachste Ausführung, aber flotte Wiedergabe ist hierbei zunächst Haupterfordernis, womit die Freude an der Arbeit und damit auch das Können wächst.

Auch auf unsern Maiausflügen und Turnfahrten spielt das Skizzenbuch eine Rolle. Da aber hierbei andere Gesichtspunkte mehr in den Vordergrund treten, anstrengende Tagesmärsche zu leisten sind, auch auf die Schüler keinerlei Druck ausgeübt werden soll, so kommt das Zeichnen erst in zweiter Linie in Betracht und darum leider etwas zu kurz.

Damit nun die Schüler den praktischen Wert des Zeichnens und Skizzierens einmal auf Ausflügen und Reisen kennen lernen und um sie mit den Schönheiten der weiteren Umgebung bekannt zu machen, unternahm ich mit elf Schülern der Klassen IV–I[1] sowie drei Studenten eine Studienfahrt vom 1.–7. Oktober vorigen Jahres über Aschaffenburg, Würzburg nach Rothenburg a. d. T.

Die hierzu nötigen Vorarbeiten — Aufstellung eines Reiseplanes, Verteilung der Ämter, Aufstellung einer Wanderordnung — wurden von den Schülern selbst ausgeführt.

In letztere hatten sie die Bestimmung aufgenommen, daß der Genuß alkoholischer Getränke sowie Rauchen ausgeschlossen sei, und der Befolgung dieser Bestimmung schreibe ich einen guten Teil des Gelingens und den großen Erfolg der Reise zu, so daß ich bei den ferneren Ausflügen die Mitnahme eines Schülers zum Teil von der Übernahme dieser Verpflichtung abhängig machen werde. Die Auswahl an Getränken (Milch, Kaffee, Tee, Selterswasser und frischer Apfelmost) war noch immer reichlich genug. Alle blieben aber dabei frisch, und die Arbeitsfreude und natürliche Fröhlichkeit steigerten sich von Tag zu Tag.



Klingentor, Rothenburg.

*) s. die Abbildungen dieses Heftes.

Gleich am ersten Abend bot sich den Schülern Gelegenheit, den ungünstigen Einfluß des Alkohols an andern zu beobachten.

Spät, nach herrlicher Fahrt in wunderschönem Mondschein, kehrten wir im Gasthaus ein und fanden im großen Saal bereits 40–50 junge Leute in Begleitung von zwei Lehrern, welche einen feuchtfröhlichen Kommers feierten. Der Gerstensaft mundete allen vorzüglich, und die kurzen Pfeifen der jungen Leute verbreiteten einen solchen Qualm, daß unseren in frischer Herbstluft gebadeten Lungen der Aufenthalt gar nicht behagen wollte. Jedoch mußten wir aushalten, da es an einem anderen freien Raum fehlte. An seitlichen Tischen wurde für unsere kleine Gesellschaft das Abendbrot und einige Kannen Tee serviert. Einige Zecher konnten ihr sichtliches Erstaunen über „unseren unkommentmäßigen Stoff" nicht unterdrücken!

Jedoch beeinflußte das unsere frohe Stimmung nicht! Nach und nach leerte sich der Saal, und wir beobachteten, wie mancher Zecher seinen Schwerpunkt scheinbar hinter dem Bierseidel vergessen hatte. Da steigerte sich unsere Fröhlichkeit, und einige frohe Wanderlieder ertönten. In ziemlich vorgerückter Stunde suchten wir unser unter dem Dache aufgeschlagenes Massenlager auf, und noch mancher schöne Scherz wurde getauscht. Da drangen aus den neben und unter uns liegenden Zimmern noch immer Stimmen an unser Ohr, die am andern Tage in weniger angenehmen Stimmungen ausklingen mußten. Als wir dann am fließenden Brunnen im Hofe Morgentoilette besorgten und einige bleiche Gestalten herumschleichen sahen, da waren alle davon überzeugt, daß wir am Abend doch das bessere Teil erwählt hatten und nun mehr als diese vorbereitet waren, die Schönheiten der herrlichen Gottesnatur in vollen Zügen zu trinken.

In den berührten Orten wurde, je nachdem es die Motive erforderten, kürzerer oder längerer Aufenthalt genommen (15 Min. bis 1½ Std.) und in einfacher, flotter Skizze eine Kirche, ein Brunnen, eine interessante oder charakteristische Häusergruppe festgehalten.

Da die Schüler mit knapp bemessener Zeit zu rechnen hatten, wurde mit besonderer Energie geschaut und gezeichnet. Dadurch überwanden auch die, welche im Unterrichte nicht zu den besten gehörten, ihre Zaghaftigkeit und machten in kurzer Zeit verhältnismäßig gute Fortschritte. Auffassung und Geschicklichkeit steigerte sich in wenigen Tagen so, daß man versucht sein konnte zu glauben, es läge zwischen den ersten und letzten Arbeiten eine lange Übungszeit.

Auch das im Unterrichte viel gepflegte Gedächtniszeichnen, das gerade für das Leben von großer Bedeutung ist, kam hierbei einmal praktisch zur Geltung.

Bei kurzem Aufenthalt legten einige Schüler die Skizze mit wenigen Linien an und versuchten diese dann später aus dem Gedächtnis weiter durchzuführen. So ist z. B. der Turm zu Ochsenfurt entstanden. Hier nahmen wir nur so lange Aufenthalt, bis uns die interessante Uhr gezeigt und deren Werk vorgeführt wurde.



Meßnerhäuschen, Rothenburg.

Bei längerem Aufenthalt dagegen, wie in Würzburg und Rothenburg, wurden auf einem gemeinsamen Rundgange die kunstgeschichtlichen, architektonischen und malerischen Schönheiten geschaut und kurze Belehrungen gegeben. Würzburg bot hierzu besonders reichen Stoff. An seinem alten Dom veranschaulichte sich die Entwicklungsgeschichte der verschiedenen Baustile, vom romanischen bis zum Barock, sehr deutlich. Nach einem solchen Orientierungsgange verteilten sich dann die Schüler, und jeder wählte das ihm passende Motiv, um es dann auch in einer dafür geeigneten Technik auszuführen. Der Blei- und Federtechnik würde ich auf einer solcher Fahrt – und überhaupt auf Reisen – da sie der wenigsten Vorbereitungen bedürfen, den Vorzug geben, aber auch, bei entsprechenden Motiven (wie am Kirchturm zu Würzburg, welcher in 15 Minuten kurz vor der Abreise entstand), sind Pinsel und Farbe gut zu verwenden. In Rothenburg wurden neben den Zeichnungen auch einige Aquarelle ausgeführt.

Vor der Reise hatte ich geglaubt, daß sich bei den Schülern nach einigen Tagen eine gewisse Ermüdung und Sättigung einstellen könnte und sie dann der Ermunterung bedürften. Hierin wurde ich aber angenehm enttäuscht. Die Freude an der Arbeit wuchs von Tag zu Tag. Am letzten Tage wurde am flottesten gezeichnet. Selbst das Regenwetter, das in Würzburg einsetzte, konnte sie nicht abhalten. Überall fanden sie einen Unterschlupf – an einem Tor, einem Brückenbogen usw. –, von dem aus etwas Schönes gesehen und skizziert werden konnte.

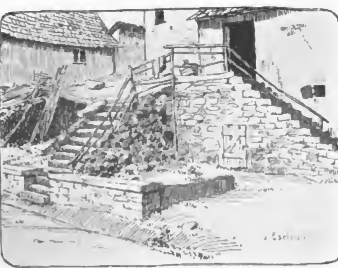
Und selbst nach der Reise wurde noch fröhlich weiter gearbeitet. Nach flüchtigen Skizzen entstanden ausgeführte Zeichnungen; Tagebücher wurden angelegt, vervollständigt oder mit Reisebildern und Randleisten verziert. Ein Student besang die schöne Fahrt in Buschversen, die von einem andern mit lustigen Karikaturen illustriert wurden. An einem Abend versammelten sich die Teilnehmer in meinem Heim, und bei einer Teebowle zogen die schönen Reisebilder noch einmal an unserem Geiste vorüber. Die während der Fahrt angeknüpften freundschaftlichen Beziehungen wurden noch herzlicher. Wie fleißig gearbeitet wurde, beweist, daß in 6 Tagen (der siebente mußte, da wieder Regenwetter eintrat, zur Bahnrückfahrt benutzt werden) elf Schüler und drei Studenten ungefähr 330 Skizzen lieferten. Damit vergleiche man die verhältnismäßig geringen Kosten (im Durchschnitt, einschließlich Bahnfahrt, 27 Mk.) und man wird einsehen, von welchem Segen solche Fahrten sein können.

Besonderes Lob verdiente das kameradschaftliche Verhältnis der Schüler untereinander. Die älteren und Studenten zeigten den jüngeren gegenüber liebevolle Fürsorge, und diese wieder suchten mit Aufmerksamkeiten zu wetteifern. Dadurch wurde dem Leiter die Verantwortlichkeit nach mancher Seite hin wesentlich erleichtert, und die Fahrt verlief ohne jeden Unfall (Raddefekte ausgenommen). Abends nach der Mahlzeit wurden Eltern, Freunde und Verwandte mit selbstgezeichneten Postkarten erfreut (nur solche durften verschickt werden, da hierdurch der Zweck der Reise, das Skizzieren, unterstützt und die Ausgaben wesentlich verringert wurden). War der Pflicht genügt, dann kam auch die Fröhlichkeit zu ihrem Rechte. Frohe Lieder erklangen, wechselnd mit Witzen und Anekdoten, und die Erlebnisse aus der Schule wurden in Versen zum besten gegeben. So lernte man auch während der Fahrt schätzenswerte Seiten der Schüler kennen, die man zuvor und im Schulleben nicht geahnt hatte.

Wenn der obenerwähnte sichtbare Erfolg der Reise überraschend war, so ist der innere, welcher nicht mit Zahlen belegt werden kann, unzweifelhaft nicht geringer anzuschlagen! Ich erinnere an die Pflege der Kameradschaft, an die Unterordnung unter die Führer, die Einschränkung der Bedürfnisse (auch die Söhne reicher Eltern lebten genau so

wie die der weniger begüterten) und die vielfachen Belehrungen.

Wenn es die Witterung erlaubte, wurde im Freien abgekocht. Das Kommando hierzu rief immer besondere Freude hervor. War in der Nähe eines Baches eine günstige Feuerstelle gefunden, so flackerte in wenigen Minuten das Feuer unter dem an einigen Stangen aufgehängten Kessel. Die Erbswurstsuppe mundete prächtig, und wenn dann später die Rationen Kaffee in die verschiedensten Gefäße, wie Zinnteller, Tasse, Wasserglas, Topfdeckel usw., verteilt waren, dann wurde der Güte des braunen Trankes überschwengliches Lob gespendet. Ja die meisten behaupteten sogar, daß sie noch nie einen so schönen Kaffee getrunken hätten! Und überall sprudelte der Frohsinn der jungen Gemüter!



Aus Eselsbach.

Neben der Fröhlichkeit fehlte es nicht an feierlichen, ja erhebenden Augenblicken. Diese klangen fast immer in einem schönen Volksliede aus. So bot besonders der erste Tag unserer Fahrt (von Frankfurt bis Rohrbrunn im Spessart), ein wunderschöner Herbsttag, von der Morgenfrühe bis in die tiefe Nacht hinein eine Menge der erhebendsten Bilder. Kaum hatten wir die im Morgengrauen liegende Stadt hinter uns und den Sachsenhäuser Berg erstiegen, da erscholl das Kommando: „Augen links!“ Dort zerrissen die Wolkenschleier, das Morgenlicht flutete mit herrlichem Zauberglanze durch das All! Ein allgemeines „Ah — wie schön!“ konnte jedoch die Gefühle nicht auslösen! Da erklang das Lied:

„Die Sonn' erwacht, mit ihrer Pracht
Erfüllt sie die Berge, das Tal.
O Morgenluft, o Waldesduft,
O goldner Sonnenstrahl!“

Als uns dann nach wenigen Minuten der taufrische Wald empfing, begrüßte ihn das schöne Lied:

„Wer hat dich, du schöner Wald,
Aufgebaut so hoch dort droben?“

und dann wieder erklang es:

„Wem Gott will rechte Gunst erweisen,
Den schickt er in die weite Welt!“

So wechselten während der Reise erhebende Stimmungen mit schönen Liedern, genießendes Schauen und Skizzieren und wieder flotte Fahrt! Einer Stimmung sei hier noch gedacht. Wir wanderten abends, die Räder schiebend, im Spessart durch einen feierlich stillen Tann. Der Mond war schon einige Zeit über dem Horizonte heraufgestiegen und übergoß Stämme und Zweige mit seinem magischen Silberglanze. Oben im tiefblauen Firmamente funkelte das Heer der Sterne. Eine selten schöne Stimmung! — Da erklang das schöne Kinderlied:

„Weißt du, wieviel Sternlein stehen?“

Ich selbst war ergriffen und bin überzeugt, daß die Schönheit dieses einfachen Liedes von jedem noch nie so tief empfunden wurde, als unter dem Eindrucke dieser wundervollen Naturstimmung. Solche Momente sind Erlebnisse, welche sich tief in die Seele eingraben, nie verwischen und durchs ganze Leben nachklingen! Es sind Lichtpunkte, die nach den Mühen und Unruhen des Alltags uns immer wieder zeigen, daß es eine Lust ist zu leben!

Am siebenten Tage, abends 10 Uhr, fuhren wir unter dem Gesange des Liedes: „Wem Gott will rechte Gunst erweisen“

gemeinsam im Hofe unserer geliebten Musterschule ein, um dem Herrn Direktor Walter, dem Förderer dieser Bestrebungen, die glückliche Rückkehr und das Gelingen unserer ersten Kunstfahrt zu melden.

Als dann nach einer Begrüßung des Herrn Direktors das uns zum Wahlspruch gewählte und während der achtstündigen munteren Bahnfahrt einstudierte echt deutsche Studentenlied erklungen:

„Schwört bei dieser blanken Wehre,
Schwört, ihr Brüder allzumal:
Fleckenrein sei unsre Ehre
Wie ein Schild aus lichtem Stahl.
Was wir schwuren, sei gehalten
Treulich bis zur letzten Ruh.
Hört's, ihr Jungen, hört's, ihr Alten,
Gott im Himmel, hör's auch du!"

da trennte sich die kleine Reisegesellschaft unter dem Eindruck, daß nun leider eine schöne Fahrt zu Ende sei, aber mit dem Bewußtsein, daß das genossene Schöne noch lange nachwirken würde, und dem Versprechen, daß bald eine zweite Studienfahrt folgen solle!

Diese zweite Studienfahrt, an welcher sich 21 Schüler und Studenten beteiligten, erfolgte vom 2. bis einschl. 5. April.

Am ersten Tage wurde dem alten hessischen Städtchen Butzbach sowie dessen interessantem Nationalmuseum ein Besuch abgestattet und am zweiten in der Umgebung das hessische Bauernhaus mit seiner eigenartigen und feinen Holzarchitektur und den bewundernswerten Schnitzereien studiert. Der dritte Tag zeigte uns das alte Münzenberg, in dessen Burgruine vorzüglich erhaltene Reste des romanischen Baustils und das Kloster Arnsburg. Dann führte der Weg durch den in der Vorfrühlingsstimmung so überaus malerischen Taunus, über die Saalburg, Homburg nach Frankfurt zurück.

Auch auf dieser Fahrt standen geringe Ausgaben und große Gewinne gegenüber. Die Kosten betrugen für vier Tage durchschnittlich 9 Mk., und die Leistungen zeigten, besonders bei denen, welche schon die erste Fahrt mitgemacht hatten, ganz bedeutende Fortschritte.

In diesen schönen Tagen drängte sich mir wieder die Überzeugung auf, daß unser geliebtes Vaterland in allen seinen Gauen ungezählte Schätze ureigenster deutscher Kunst und eine ungeahnte Fülle malerischer Schönheiten verwahrt, die zum Eigentume der empfänglichen Jugend werden müssen.

Deshalb kann ein Versuch, die Schönheiten der Heimat mit Stift und Skizzenbuch zu studieren, jedem nicht genug empfohlen werden, dem das Wohl des heranwachsenden Geschlechtes am Herzen liegt. Es wird durch solche Studienfahrten nicht allein das Wissen bereichert, der Sinn veredelt, sondern auch die Liebe zum heimatlichen Boden und ein gesundes Nationalbewußtsein geweckt und gepflegt werden.

RUNDSCHAU

SCHULREFORM IN ÖSTERREICH *)

Wir wollen mehr Können als Wissen! Mehr Freudigkeit und Gesundheit und weniger Geistesdrill, der zu geistiger Trägheit führt. Mehr Harmonie muß hinein, das Arbeitsprinzip muß als Triebkraft körperliche und geistige Anlagen zur Entwicklung bringen. Wir wollen einen lebendigen, anpassungsfähigen Schulorganismus und nicht einen bureaukratisch schwerfälligen, begriffsstützigen Verwaltungsmechanismus. Wir wollen auch Erziehung, nicht nur einseitige Gedächtniskultur mit übertriebener sprachlicher Abstraktion. Die Hegemonie der Philologie muß eingedämmt werden. Statt leerer Gedächtnisarbeit praktischen Sachunterricht. Begriffe ohne Anschauungen sind leer, lehrte schon Kant. Mit Dichten und Denken muß sich Schaffen

*) Aus dem Aufrufe zum Zusammenschlusse bildungsfreundlicher Männer und Frauen zu einem Vereine „Schulreform".

und Arbeiten paaren, sonst werden wir rückständig im Wettbewerb der Völker. Schon hört man klagen, daß selbst der Arbeiter zu gelehrt, nein, zu verlehrt sei und deshalb seine Maschine nicht gewandt und behende genug bedienen könne. In der Baumwollindustrie z. B. beherrsche der deutsche Arbeiter nur Spindeln mit 9000 Umdrehungen, der englische aber solche mit 10000 und der amerikanische gar solche mit 14000 Drehungen. Unsere Stubenschule, unsere Büchermenschen pflegen eben Auge und Hand nicht und diese Vernachlässigung bedeutet eine Verminderung volkswirtschaftlichen Kapitals. Und dann steckt auch ein nationaler



Ehrenstandpunkt darin. Wir wollen eine Erziehung, welche vor allem den Besonderheiten des deutschen Wesens, den geistigen und körperlichen Anlagen unseres Volkes gerecht wird, keine Anbetung einer Fremdkultur. Der beste Lehrer des Menschen ist die Natur und die eigene Wahrnehmung und nicht Schulwissen, abstrakter Verbalismus, blinder Autoritätsglauben und formale dogmatische Systematik. Auch bemerkt Goethe, daß die Jugend mehr angeregt als unterrichtet werden will. Wir fordern daher eine Erziehungsreform auf der Grundlage unseres Volkstums und der Natur.

Wir wollen auch der Fürsorge und der Erziehung der verwahrlosten Jugend, die in den Großstädten zur Barbarei herangedeiht und so ein Kulturhemmnis bedeutet, unser Augenmerk zuwenden. Wir wollen überhaupt in Kürze:

Eine harmonische Ausbildung aller Sinne, eine Erziehung zur Gesundheit, zur körperlichen Tüchtigkeit und zur geistigen Elastizität, eine gerechtere Verteilung der Berechtigungen auf die einzelnen Schularten, besonders eine Beachtung jener meist unbekannten Fachschulen, die in kürzester Zeit für den praktischen Erwerb vorbereiten, eine Anpassung der Schule an Zeit, Natur und Leben, eine Berücksichtigung der Bedürfnisse der produzierenden Stände; eine regere Schulpolitik, die alle Vorgänge, alle Ausgaben kontrolliert und die Wünsche und die Bedürfnisse aller Gesellschaftsschichten wahrnimmt, von hoch und nieder, reich und arm, jung und alt, von Knaben und Mädchen, von Schule und Haus, von Volks-, Mittel- und Hochschule; weniger Schuljammer und Schulleid.

An den Ausbau, an die Systematisierung dieser Andeutungen zu gehen, wird eben Sache des Vereines sein. Obliegenheit dieser geistigen Kampftruppe, zu der alle Berufs- und Erwerbstände, die geistigen wie die materiellen, ihre Wortführer zu entsenden hätten, wird es zunächst sein, in Wort und Schrift das Problem zu behandeln und in die Massen zu bringen. Aus eigener Initiative unternimmt die Staatsverwaltung nichts; ihr muß erst die Notwendigkeit einer Reform bewiesen werden. Säume daher keiner aus Bequemlichkeit sich anzuschließen, sonst ist er mitschuldig an dieser Kulturrückständigkeit; jeder denke, wie Fichte sagt, daß er allein berufen sei und daß von ihm allein das Gelingen oder Mißlingen abhänge. In Wort und Schrift, im Parlamente und in Versammlungen, in Vereinen und auf Tagungen, in der Hauptstadt und in der Provinz muß für die Bewegung gearbeitet werden, überall muß die Propaganda der Tat einsetzen. Wem Zeit und Muße zu dieser Arbeit fehlen, möge wenigstens durch gelegentliche Mitarbeit und geldliche Beiträge den Verein fördern. Niemand halte sich für unberufen; denn

„es will mir scheinen“, um mit den Worten Ernst Machs zu schließen, „daß es nicht nur den Staat, sondern auch jeden von uns sehr stark angeht, wie unsere Kinder in den öffentlichen Schulen auf unsere Kosten erzogen werden. Alle die, welche die Unzulänglichkeit des Bestehenden erkennen, müssen sich zu einem großen Bunde vereinigen, damit ihre Meinung Nachdruck erhalte und nicht ungehört verhalle“.

BEDEUTUNG DES ZEICHNENS.

Der Verein sächsischer Zeichenlehrer hat an die Hochschullehrer Sachsens folgende Fragen gerichtet: 1. Erscheint Ihnen das Zeichnen unter den heutigen Verhältnissen als notwendiges Bildungsmittel? 2. Halten Sie es für ratsam und nötig in allen Klassen der höheren Schulen dem Zeichenunterricht Raum zu geben? Von 137 Hochschullehrern haben 133 die erste Frage, 96 die zweite Frage bejaht. Die Antworten geben zu, daß Zeichnen ein „notwendiges“, „unersetzliches“ Bildungsmittel ist.

Ein Mensch, der sich zeichnerisch nicht ausdrücken kann, sei ebensowenig gebildet, wie der, der das nicht schriftlich vermöge. Es müsse dafür gesorgt werden, daß ein einfacher Gegenstand aus dem Kopfe in verschiedenen An- und Aufsichten perspektivisch vorgestellt und dargestellt werden könne. Denn Zeichnen sei das Rechenschaftgeben von der Vorstellung, die man von plastischen Dingen habe (Cornelius Gurlitt). Gedanken ohne Anschauung könnten unter günstigen Umständen wohl ein Wissen sein – was aber auch nicht immer der Fall sei. Das Können aber – und darauf komme es an und kam es immer an – vermöge viel mehr aufzubauen auf Gedanken und Anschauung oder auf gedanklich verarbeiteter Anschauung (Gravelius). Es gäbe kaum einen Beruf, dessen Angehörige nicht einmal in die Lage kommen könnten, Gesehenes in einer Skizze festzuhalten (Bücher). Bildung sei ohne Schärfung des Auges und der Sinne für die Wahrnehmung der äußeren Objekte gar nicht zu denken (Eulenburg). Die Technik erfordere das Zeichnen als notwendiges Bildungsmittel. Die beste Beschreibung einer Maschine sei ihre Zeichnung (Esche). Die Fähigkeit, richtig zu sehen, sei von höchster Bedeutung dafür, selbst reichstes Wissen produktiv werden zu lassen (Howard). Für Naturforscher und Ärzte sei das Zeichnen unentbehrlich(Curschmann).Auchdie medizinische Fakultät der Universität Leipzig spricht sich dahin aus, daß für die Mediziner die Fähigkeit, zu beobachten und das Beobachtete im Bilde festhalten zu können, eine unentbehrliche Voraussetzung sei.

Aus dem Aufrufe des akademischen Bundes „Ethos“:

„Wir suchen die ethischen Grundlagen an der Hand von Wissenschaft und Leben zu vertiefen.

In der Erkenntnis, daß ein gesunder Körper die Vorbedingung eines geistig und sittlich gesunden Lebens ist, treten wir ein für eine vernunftgemäße Lebensweise und für die Stählung des Körpers in Spiel und Sport.

Wir suchen den Sinn für die Schönheit der Natur wieder zu erwecken, die Bewunderung für ihre unerschöpfliche Gestaltungskraft neu zu beleben und dadurch auf das Gemüt vertiefend und erläuternd einzuwirken.

Wir arbeiten auf ein klares Erfassen der sozialen Mißstände hin und auf die Erkenntnis der Pflichten, die uns daraus erwachsen.

Wir nehmen Stellung gegen jede Auffassung und Betätigung des Geschlechtslebens, die der wahren Ehre des Mannes und der Achtung vor der Würde des Weibes widerspricht und verlangen einen Lebenswandel, wie wir ihn bei dem Geschlechte voraussetzen, dem unsere Mütter, Schwestern und künftigen Gattinnen angehören.“



SCHRIFT UND SCHREIBUNTERRICHT

VON RUDOLF von LARISCH-WIEN

Ich bin der Ansicht, daß ein großer Teil der methodischen Erfahrungen, welche sich auf die ornamentale Schrift beziehen (und die ich in meinem „Unterricht in ornamentaler Schrift“ niedergelegt habe) auch bei der gewöhnlichen Schreibschrift mit Nutzen anwendbar ist.

Es ist gewiß unzweckmäßig, allen Schülern einen Duktus aufzuzwingen und dadurch jene nivellierende Wirkung hervorzubringen, welche der heutige „Schönschreibunterricht“ erzielt. Ich finde es verfehlt, im Schüler jegliches schriftschöpferische Vermögen durch den Unterricht zerstören zu wollen und muß es geradezu als Vergewaltigung bezeichnen, daß dies auf alle Buchstaben, die der Schüler schreibt, erstreckt wird. Zeigt doch der Lernende oft gleich im Anfange manche interessante und gut brauchbare Form einzelner Buchstaben. Diese zu schonen, wäre die Aufgabe des Unterrichtes, so daß allmähliche Änderungen bloß auf die übrigen unharmonischen Charaktere zu beschränken wären.

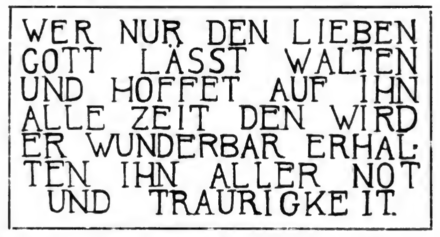
Der für gute Handschriften geschulte Blick des Lehrers müßte — nachdem er vorerst eine zuwartende Stellung eingenommen hatte — aus der werdenden Handschrift jene Buchstabenformen herausfinden und bessern helfen, welche sich schwerer in das Schriftfeld einordnen und den Rhythmus stören, also aus der Gesamtwirkung herausfallen. Desgleichen jene Buchstaben, welche zu wenig charakterisiert sind und sich dadurch von anderen ähnlichen Buchstaben zu wenig unterscheiden oder welche nicht auf das wesentlichste reduziert und vereinfacht sind, also Überflüssiges enthalten, usw.

Hier müßte die Reform einsetzen.

Anstatt des bisherigen Aufpfropfens eines durchaus fremden Duktus bei sämtlichen Buchstaben eines Schülers, müßten die bei ihm jeweilig als notwendig erkannten Änderungen auf einzelne Buchstaben eingeschränkt werden. An die Stelle einer einzigen geistlos zu kopierenden Vorlage müßte eine größere Anzahl gut gewählter Vorbilder von charaktervollen, klaren und dabei doch ornamental wirkenden Handschriften, an Stelle strenger Regeln gut gemeinte Ratschläge treten.

Sind doch die konventionellen „kalligraphischen“ Schriften mit ihren langen Ober- und Unterlängen und ihren dünnen Haarstrichen weder be-

sonders gut leserlich, noch wirken sie ornamental reizvoll. Die Eigenschaft einer Werkzeug- und Materialsprache fehlt ihnen gänzlich. Durch das ge-



waltsame Aufzwingen einer solchen Schrift aber geht einerseits ein Teil ihrer Qualität verloren, andererseits büßt ihr Nachahmer gleichzeitig einen großen Teil seiner guten Schreibqualitäten ein.

So erklärt sich der ungünstige Unterrichtserfolg im „Schön"schreiben, denn wirklich gute Handschriften werden immer seltener und verdanken ihre Qualitäten meist dem Schreiber selbst, der, abseits vom Lehrgang, seine eigenen Wege ging.

Als weiteren Punkt der Reform möchte ich eine größere Differenzierung bezüglich des Schreibwerkzeuges und Materiales, sowie die Pflege und Entfaltung der handschriftlichen Individualität durch das Schreibwerkzeug empfehlen. Anstatt dem Schüler eine Feder vorzuschreiben, müßten ihm Schreibwerkzeuge in möglichster Mannigfaltigkeit und Menge geboten werden, damit er selbst das seiner Schrift-Individualität am meisten Zusagende sucht und findet.

Daß unter diesen Schreibwerkzeugen die beim „Kalligraphie"-Unterricht empfohlene spitzige Stahlfeder das schlechteste ist, sei nur nebenbei bemerkt. Wird doch mit ihr das Erzeugen von Schriftformen verlangt, die aus einer anderen Welt stammen: aus der Welt der schräggeschnittenen Vogelkielfeder. Der Mißerfolg unserer Schreiblehrer mag wohl auch in dieser Diskrepanz ihre Erklärung finden.

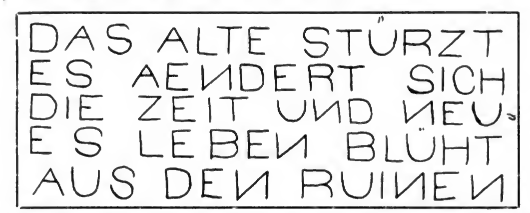
Kleinlich wirkende schwächliche Handschriften, welche mit der sonst energischen und begabten Persönlichkeit des Schreibers in grellem Widerspruche stehen, welche also bloß das Resultat eines manuellen Mankos oder der Angewöhnung sind, können leicht durch das Schreibwerkzeug, allenfalls durch Anwendung großer weicher „Buchfedern" (namentlich der dreispitzigen) oder von „Dauerfedern" aller Art geheilt werden, wobei die Ober- und Unterlängen beizubehalten sind, die n-Höhe dagegen um das Doppelte und Dreifache zu vergrößern ist. In manchen Fällen dürfte selbst die Anwendung von Rohrfedern, Quellstiften, Vogelkielfedern, zugefeilten Holzstiften, Glasfedern, Linoleumblättchen, Punzen, Kreiden, Farb- und Schiefer-

ES WAR EINMAL EIN LUSTIGER
MUSIKANT DER DIE FLÖTE MEI
STERHAFT SPIELTE· ER ZOG DA
RUM IM GANZEN LANDE UMHER
BLIES AUF SEINER FLÖTE UND
ERWARB DADURCH DEN LEBENS
UNTERHALT SO KAM ER EINMAL
ABENDS AUF EINEN MEIERHOF
UND NÄCHTIGTE HIER WEIL ER

ES WAR EINMAL EIN LUSTIGER
MUSIKANT DER DIE FLÖTE MEI=
STERHAFT SPIELTE. ER ZOG DA=
RUM IM GANZEN LAND UMHER
BLIES AUF SEINER FLÖTE UND
ERWARB DADURCH DEN LEBENS
UNTERHALT. SO KAM ER EINMAL
ABENDS AUF EINEN MAIERHOF.

EINMAL LEBTE EIN GAR MÄCHTI=
GER KOENIG, DER HATTE DREI
WUNDERSCHOENE TOECHTER.
DIE ZWEI AELTESTEN WAREN
SEHR HOCHMUETIG UND SO
STOLZ, DASS IHNEN JEDER FREI=
ER ZU GERING SCHIEN. DIE
JUENGSTE ABER WAR SO BE=
SCHEIDEN UND SO ZART, DASS

stiften, usw. zu empfehlen sein, um die angestrebte Kultur interessanter und guter Handschriften zu fördern. Auch hier müßte der Lehrer im An-



fange eine zuwartende Stellung einnehmen und erst dann einschreiten, wenn sich der Schüler in der Wahl des Schriftwerkzeuges vergriffen hat.

Hierher gehört auch das Studium der Verhältnisse von Haar- und Schattenstrichen und von der n-Höhe zur Ober- und Unterlänge der Buchstaben. Ebenso gehört hierher das Studium der rhythmischen Druckgebung beim Schreiben, dann das Anpassen der aus der Zeit der geschnittenen Vogelkielfeder überkommenen Buchstabenformen an die nunmehr allgemein gebräuchliche elastische Stahlfeder, sowie die Ausnützung all dieser Momente für die anzubahnende Neugestaltung des Unterrichtes.

Als dritten Punkt der Reform denke ich mir die Betätigung des Schülers in ornamentaler Schrift, dieser eigentlichen Grundlage alles Schreibens. Ich meine natürlich nicht das in den „Schön"schreibstunden übliche Aufschwingen zur Rundschrift oder dergleichen, sondern ich empfehle das Schreiben von ornamentalen Buchstaben ohne Benützung irgendwelcher Vorlage, also aus dem Gedächtnisse, in einem Zuge und in der einfachsten, diesen Buchstaben charakterisierenden Form.*)

Wie ich nämlich in meinem Essay „Über Leserlichkeit von ornamentalen Schriften" des näheren ausgeführt habe, besitzt jeder Mensch, der eine Elementar-Schulbildung genossen hat, eine bestimmte Vorstellung von den 24 Buchstaben des Alphabets einer ornamentalen Schrift und ist stets in der Lage, diese Vorstellung ins Graphische umzusetzen, ohne sich dabei irgend einer Vorlage zu bedienen. Es bedarf nur des Anstoßes, um ihm die Vorstellung zu entlocken, z. B. bei H von zwei Pfählen und einem Mittelbalken, bei O die eines Kreises, bei I die eines einfachen Pfahles, bei E die eines Pfahles und dreier Balken, bei L die eines Pfahles und eines unteren Balkens, bei T die eines solchen mit einem aufgelegten Balken,

*) Zur Beleuchtung dieser Möglichkeiten seien die beigegebenen Schriftproben gezeigt, welche auf die eben besprochene Weise in Wiener Bürgerschulklassen erzielt wurden. In diesen Schulen nach meiner Methode noch weiter vorzugehen, war bei dem derzeit geltenden Lehrplane unmöglich, da er die Betätigung in ornamentaler Schrift lediglich auf das „Beschreiben" von Zeichnungen beschränkt.

bei A von zwei aneinander gelehnten Stäben mit der wagrechten Verbindung, bei Z die von zwei schräg verbundenen wagrechten Balken, bei N die von schräg verbundenen zwei Pfählen usw. Bei S wird jeder dieses oder ein ganz ähnliches Zeichen, bei K ein solches, bei W ein solches Zeichen machen usw. Von einer Schwierigkeit der Ausführung kann nicht die Rede sein, denn daß diese Charaktere weitaus einfacher sind als die der gewöhnlichen Schreibschrift, erhellt auf den ersten Blick.

Und wie heilsam wären diese Übungen! Sie könnten in den Schulen nicht früh genug gemacht werden, ja, ich stehe nicht an, zu erklären, daß ich dringendst wünschte, sie als allererste Schriftübung, also vor den komplizierteren und schwerer merkbaren Buchstaben der gewöhnlichen Schreibschrift in den Elementarschulen eingeführt zu sehen.

Das Üben solcher Buchstaben, und zwar in rhythmisch einheitlich geschlossenen Schriftfeldern, würde namentlich auf die möglichste Vereinfachung und Klarheit der individuellen Handschrift hinzielen und möglicherweise eine heilsame Umbildung unserer gewöhnlichen Schreibschrift-Charaktere anbahnen helfen.

Was nun die letzteren Schreibarten anbelangt, so möchte ich auch hier einen energischen Schritt weiter machen, und empfehlen, im Elementarschreibunterrichte mit der „Lateinschrift" zu beginnen und ihr erst in späteren Klassen, also erst dann die „Kurrentschrift" folgen zu lassen, wenn die erstgenannte Schriftart dem Schüler bereits in Fleisch und Blut übergegangen ist.

Doch das ist Zukunftsmusik! Vorerst wären methodische Erfahrungen in der angedeuteten Richtung zu sammeln und zu sichten, wozu die Lehrer zu verhelfen hätten. Unsere Lehrer müßten ein wenig innehalten im Festhalten an „bewährten" Methoden, sie müßten auch auf dem Schriftgebiete wieder einmal schwere, d. i. selbständige Arbeit verrichten. Ich kenne die großen Schwierigkeiten, die sich solchem Beginnen entgegentürmen. Sie liegen nicht allein bei den Lehrern und bei den Schülern. — Doch heißt es auch hier mutig vorwärts schreiten.

Bei der ornamentalen Schrift ergeben sich in dieser Beziehung gleichfalls große Hemmnisse und Schwierigkeiten, die aber leichter überwunden werden dürften, als es sich da meist um lehrende Künstler handelt, die — an und für sich an selbständiges Vorgehen gewöhnt — in Zweifelsfällen vielfach bloß ihr künstlerisches Gefühl entscheiden zu lassen brauchen. Und daß Schrift — und namentlich ornamentale Schrift — in Wesenheit Empfindungssache ist und hier mit Regeln und Konstruktionen meist Schaden angerichtet wurde, ist eine alte Erfahrung.

Von sehr guter Wirkung waren auf diesem Gebiete die in den letzten Jahren in Salzburg, Villach und Düsseldorf veranstalteten Lehrerkurse, welche für das Studium der Methodik der ornamentalen Schrift abgehalten

wurden, und zu welchem jene Lehrer, welche in Schulen kunstgewerblicher Richtung „Schrift“ zu lehren hatten, dienstlich einberufen waren.

Ähnliches wäre im Interesse des allgemeinen Schreibunterrichtes wärmstens zu empfehlen. In diesen Kursen könnte dann gelehrt und studiert werden, nachdem früher der zu steuernde Kurs bestimmt worden ist.

Meine Vorschläge in dieser Beziehung lauten:

1. Möglichste Schonung der handschriftlichen Individualität und Qualität des Schülers. Beschränkung der Tätigkeit des Lehrers auf ihre Entfaltung, Pflege und Ergänzung oder auf ihre notwendige Heilung durch Ausscheidung des Unklaren, Uncharakteristischen, Unharmonischen und Überflüssigen.

2. Studium und Erweiterung der Schreibwerkzeuge und Materialien beim Unterrichte.

3. Erweiterung des Schriftunterrichtsgebietes nach der ornamentalen Seite hin und Entfernung der hier unnötigerweise aufgestellten Grenzen.

DAS ALTE STÜRZT,
ES ÄNDERT SICH
DIE ZEIT UND NEU
ES LEBEN BLÜHT
AUS DEN RUINEN:

WEIBLICHE HANDARBEITEN

VON RECHA ROTHSCHILD-CHARLOTTENBURG

Ich besuchte dieser Tage die Jahresausstellung der Zeichnungen und Handarbeiten in einer hiesigen Mädchenschule. Die Aula, ein einfacher freundlicher Raum, fast ohne künstlerischen Schmuck, hatte das frohe Aussehen einer großen Kinderstube. Die Frühlingssonne spielte an den Wänden und auf dem Fußboden, die Bäume des Schulhofs streckten ihre unbelaubten Zweige bis an die Fenster. An den Wänden ringsum waren die Zeichnungen der Schülerinnen leicht aufgehängt; die Handarbeiten lagen in Reih und Glied auf eigens dazu aufgestellten Tischen. Schon in dieser Art der Anordnung lag ein Gegensatz, der viel stärker hervortrat, wenn man die Arbeiten selbst ins Auge faßte.

Die Zeichnungen hatten ein heiteres, kindliches Gepräge, die Handarbeiten waren steif und altmodisch. Da sah man einen blühenden Zweig, einen schlichten Krug mit ein paar Feldblumen, die Skizze des Nachbarhauses bei den Großen, Gegenstände des täglichen Lebens, Schere, Fingerhut und Garnrolle, Schlüssel, Zange und Hammer, eine Gießkanne und ähnliches bei den Kleinen. Auch hier war man meines Erachtens nicht weit genug gegangen mit der Reform. Die menschliche Figur fehlte gänzlich, und der Zeichen- und Malunterricht begann erst im 5. Schuljahr, so daß hier 12 jährige Kinder nicht wesentlich mehr leisteten, als ich im Kindergarten schon bei 6 jährigen gesehen habe. Im ganzen aber lag etwas

Lebensfrohes und Kindliches in diesen Blättern, naiver, ehrlicher Impressionismus, und ein Hauch von der Freudigkeit, die das schöpferische Erleben und Gestalten gibt, ging von ihnen aus und erfüllte den Raum. –

Wie anders war der Eindruck, den man von den Handarbeiten empfing! Da waren sie alle, der bekannte „weiße" Strumpf, das Häkeltuch mit genau denselben langweiligen Mustern, die ich vor mehr als 10 Jahren in einer ganz anderen Schule anfertigen mußte, das Nähtuch, das in seinem Umfang von $1\frac{1}{2}$ m „alle" Stiche lehren soll, das Gebildstopftuch, das die Augen anstrengt und keinerlei praktischen Wert hat, das Mädchenhemd in dem veralteten Schnitt, das keine der höheren Töchterschülerinnen jemals tragen wird.

Das Anschauen der wohlbekannten Gegenstände erweckte in mir die Erinnerung an all die Tränen, die mich meine Schulhandarbeiten gekostet haben. Wie war mir die Handarbeitsstunde zur Qual, und wie gering war die Freude an den fertigen Stücken, die doch für all die Müh und Plage hätte entschädigen sollen.

Ich habe mich oft gefragt, warum die Handarbeitsstunde nur so wenig Interesse bei den Mädchen erweckt – heute, als ich in der Ausstellung der Zeichnungen und Handarbeiten gewissermaßen den neuen und den alten Schulgeist einander gegenübergestellt sah, wußte ich den Grund. Es ist der Anschluß an das wirkliche Leben der Kinder, der unserm ganzen bisherigen Schulunterricht fehlte, der sich jetzt langsam und schüchtern anknüpft, und der wohl bis heute im veränderten Zeichenunterricht sein Bestes geleistet hat.

Wir wissen es heute, daß der Apfel und die Kirsche weit interessanter für das Kind sind als der abgestumpfte Kegel, und wir sind überzeugt, daß einige welke Blätter, die im Schulhof lagen und in der Stunde gemalt wurden, viel eher zur häuslichen Nachbildung reizen werden als das symmetrischste Flachornament. Wir fühlen, wie notwendig der Zusammenhang ist zwischen dem, was das Kind erlebt, und dem, was es mit seinen jungen Kräften künstlerisch gestalten soll – und darum lassen wir es frei zeichnen, Gegenstände der eigenen Wahl, nach der Natur oder aus der lebendigen Erinnerung, und wir beschränken uns darauf, ihm das allgemeine im besonderen zu zeigen und Auge und Hand in ihrer Tätigkeit sicherer und willfähriger zu machen.

Auch im deutschen Aufsatz erkennen wir mehr und mehr ein Mittel der Lebensäußerung, und wir erstreben als höchstes Ziel dem werdenden Menschen zu helfen, die Herrschaft über Gedanken und Sprache zu erlangen. Er soll Selbsterlebtes schildern, solches, das in seinem Gesichtskreis liegt, solches, das ihn auch außerhalb der Schulzeit beschäftigt.

Warum haben wir es noch nicht dazu gebracht, auch dem Handarbeitsunterricht eine solche Beziehung zum wirklichen Leben der Kinder zu geben?

Warum plagen wir sie mit Dingen, die beim normalen Kinde keinerlei Interesse erwecken? Das einzige, was man für diese unzähligen Tücher anführen kann, ist etwas Formales: sie fördern und bilden Pünktlichkeit und Geduld. Dies aber ließe sich an viel interessanteren Gegenständen auch erreichen, ja, ich möchte beinahe sagen, daß das ewig Gleichmäßige auch wieder die Ungeduld und die Unpünktlichkeit herausfordert.

Und wie leicht ließen sich alle die einzelnen Fertigkeiten erlernen in einer Art, daß sie den Kindern lieb würden, wie zwanglos ließe sich gerade hier die so sehr erstrebte Brücke zwischen Schule und Haus bauen! Wie leicht auch wäre es möglich, Handfertigkeiten, die gerade in einer besonderen Gegend geübt werden, zu erhalten, statt daß die Schablone alle Eigentümlichkeiten verdrängt! Wie viele Anregungen könnten von den Kindern selbst ausgehen; wenn jedes das zeigen dürfte, was es bei seiner Mutter gelernt hat, während es bisher verpönt ist, einen Knopf oder eine Schlinge anders anzunähen, als es „Vorschrift" ist. Heute zeigen alle diese Schularbeiten eine verblüffende Gleichmäßigkeit, aber, abgesehen von Gradunterschieden im Können, keine Spur von Individualität.

Wie sehr wäre gerade die Handarbeit geeignet, die Individualität zu offenbaren! Man brauchte nur hier, geradeso wie beim Zeichnen, den Kindern die Wahl des Gegenstandes freizustellen. Doch vor diesem Vielerlei gerade fürchtet sich die Schule, und so lange wir die überfüllten Klassen haben, läßt sich auch manches dagegen einwenden. Warum aber sollte es nicht möglich sein, den Unterrichtsstoff für die ganze Klasse so zu wählen, daß er dem jeweiligen Interesse der Kinder entspricht?

Die üble Sitte, mit dem Stricken anzufangen, ist in Frankfurt wenigstens überwunden. Wir beginnen jetzt mit dem Häkeln, und zwar im 3. Schuljahr. Ich meine aber, daß es Arten der Handarbeit gibt, die das 6—7 jährige Kind gut ausführen kann, und die viel mehr Anregung für seinen Geist bringen als das Rechnen im Zahlenkreis von 1—20. Nur müssen wir die alten Zöpfe preisgeben und Umschau halten, was die Kinder schon vor dem Eintritt in die Schule bei der Mutter oder der älteren Schwester gelernt haben. Da werden wir manche Fertigkeit kennen lernen, die bisher aus den strengen Schulräumen verbannt war, und die dort so gut am Platze wäre. Ich erinnere dabei an eine ganz leichte Kunst, die von den Kindern so gerne ausgeübt wird und so gut wie keine Kosten verursacht, das Korkstricken. Damit lassen sich Stränge zum „Pferdchen spielen", Lampenteller, auch Puppenmöbel und ähnliches anfertigen. Das Korbflechten ließe sich auch im ersten Schuljahr einführen. Es ist kein vernünftiger Grund dafür aufzufinden, daß wir nur solchen Fertigkeiten, die mit Faden und Nadel ausgeübt werden, die Schultore öffnen. Auch das Häkeln ließe sich interessanter gestalten. Die einfachen Maschen könnten an einem Ballnetz erlernt werden, kompliziertere Muster an kleinen Deck-

chen; auch Unterröcke und Mützen könnten gefertigt werden. Beim Nähen ergibt sich eine reiche Auswahl! All die Gegenstände zum Ausputz einer Puppenstube — Tischdecke, Vorhänge, Bettzeug — wären der dankbarste Stoff. Puppenkleider und -Hüte wären für 12—14 jährige Mädchen ebenso lehrreich wie unterhaltend. Das Ausbessern könnte zweckmäßiger und interessanter als am „Flicktuch“ an wirklichen Gegenständen des Haushalts gelehrt werden. Was in den Arbeitsschulen auf dem Lande möglich ist, sollte auch bei uns durchzuführen sein! Manche Mutter wäre froh mit jedem Stückchen, das auf diese Weise geflickt oder gestopft wird!

Alle diese Arten der Handarbeit haben neben dem praktischen einen ästhetischen Wert; geradezu geschmackbildend wirkt aber das Sticken, wenn es nämlich in der richtigen Weise geübt wird und nicht wie bisher an einem öden, einfarbig weißen Sticktuch mit den ausdruckslosesten Formen. Zum Anfang empfehlen sich die einfachen altdeutschen Stiche; Borten, wie sie auf mittelalterlichen Gewändern zu finden sind, erweckten gleichzeitig ein kulturhistorisches Interesse; bei Vorgeschrittenen könnten der eigene Entwurf der Zeichnung und die Farbenzusammenstellung nach eigener Wahl den Eifer anspornen und den Geschmack bilden. Wieviel Freude würde es den praktischer Veranlagten verschaffen, wenn sie sich selbst eine Bluse oder einen Kragen in der Schule sticken dürften. Das hieße nicht „Mädchen putzsüchtig machen“, sondern sie würden frühe sehen, daß die hübsche Kleidung nicht immer kostspielig sein muß und daß es eine reine Freude gewährt, ein selbstgefertigtes Kleidungsstück zu tragen. — —

Das waren die Gedanken, die die Besichtigung der Handarbeiten in mir erweckte, und ich glaube, daß in einer Schule, wo der Handarbeitsunterricht in der geschilderten Weise erteilt wird, die Freudigkeit und das Können in gleichem Maße wachsen müssen. Allerdings genügt dazu nicht ein Unterricht von zwei Wochenstunden, wie ihn der Lehrplan für unsere höheren Töchterschulen vorsieht. Ich bin aber überzeugt, daß auf diesem Wege auch ein mehrstündiger Unterricht keine Anstrengung bedeutete, ich glaube, daß die geistige und formale Bildung, wie sie die pädagogische Reformbewegung erstrebt, von dieser Art Handarbeitsunterricht mehr zu erwarten hätten als von manchem, was heute zur sogenannten allgemeinen Bildung gehört. —

Mit Rührung und Beschämung las ich die Worte, in denen Hermann Obrist in Nr. 1 des „Säemann“ seine Hoffnung auf die Frauen setzt, die bei dem großen Werke der Erziehungsreform mithelfen sollen. Bis jetzt haben sie nur allzuvieles von dem, was auch ohne Emanzipationskampf in ihrem Bereich lag, den Männern überlassen. Ein Rousseau mußte den Einfluß der Natur auf die Kindesseele der Welt verkünden, ein Pestalozzi, der nie Mutterliebe erfahren hat, mußte den Müttern zeigen, was sie ihren Kindern sein können, ein Fröbel den Kindergarten gründen! Wir müssen

uns den Vorwurf Nietzsches gefallen lassen, daß wir noch nicht einmal unser eigenstes Reich — die Küche — auszubauen und zu verfeinern wußten — nehmen wir uns in acht, daß nicht auch die Männer uns noch lehren müssen, wie Phantasie und Geschmack die „weiblichen Handarbeiten" zu veredeln vermögen! — — —

ERZIEHUNG – ANGEWANDTE KUNST

VON W. DESCLABISSAC-BERLIN

Die moderne Bewegung – unter diesem allgemeinsten Ausdruck fasse ich alles zusammen, was in unserm heutigen Leben im Zusammenhang mit der Kunst nach Umwertung strebt – steht unter dem Zeichen einer großen Erkenntnis: es ist die Erkenntnis von der Anwendbarkeit der Kunst.

Wenn wir von angewandter Kunst sprechen, so pflegen wir dabei allerdings zunächst nur an Kunstgewerbe und Kunsthandwerk zu denken, wir gebrauchen das Wort als Kollektivnamen für das moderne Kunstgewerbe und -handwerk.

Auf diesen Gebieten wurde eben zuerst die Möglichkeit einer Anwendung der Kunst erkannt und praktisch zur Ausführung gebracht.

Es wurde erkannt, daß die volle Entfaltung des Kunstgewerbes zur selbständigen Bedeutung nicht möglich sei durch eine bloß äußerliche Verquickung mit der Kunst, sondern nur durch eine innige Befruchtung durch die Kunstgesetze, eine Anwendung der Gesetze und Prinzipien der Kunst auf Gewerbe und Handwerk.

Darin liegt die große prinzipielle Bedeutung der kunstgewerblichen Bewegung. Von diesem Gesichtspunkt aus betrachtet erscheint sie nicht als eine Bewegung, die mit der Erreichung etwa eines modernen kunstgewerblichen Stils ihren Abschluß gefunden haben würde, sondern eigentlich nur als der Anfang einer viel größeren Bewegung, einer Bewegung, die, immer weitere Kreise ziehend, sich allmählich über unser ganzes Kulturleben ausbreitend, alle Gebiete erfassend, regenerierend, befruchtend, unsere ganze Kultur erneut, verjüngt aus sich hervorgehen lassen wird – durch die Anwendung der Kunst. –

Auch unsere Erziehung muß angewandte Kunst werden.

So hoch auch immer die Bedeutung einer direkten Beschäftigung mit Kunst in jeglicher Form in unserm Erziehungsplan anzuschlagen ist, so wird doch erst die höchste, die entscheidende Wirkung durch eine Anwendung der Kunstgesetze auf unser gesamtes Erziehungswesen herbeigeführt werden.

Nur von einer Lösung aller Fragen der Erziehungs- und Unterrichtstechnik und Methode nach allgemeinsten künstlerischen Gesichtspunkten werden wir eine Wiedergeburt unserer ganzen Erziehung aus dem Geiste der Kunst heraus zu erwarten haben.

So erst würde die Erziehung selbst Kunst werden, und zwar die höchste Kunst, der Gipfel der Kunst, eine Kunst, deren Material der Mensch ist und deren Produkt wiederum der Mensch ist, eine menschen-bildende Kunst.

Wie ein Kunstwerk nicht nach einem vorher vollständig festgelegten Programm, einem konventionellen Schema entstehen kann, sondern sich gewissermaßen nach seinen eigenen Gesetzen entwickeln muß, so kann auch ein Mensch nicht nach einem starren Bildungsschema ausgeprägt werden, sondern muß sich nach seinen eignen Gesetzen entwickeln können.

Aufgabe des Erziehers ist es, den Menschen zur Selbsterziehung reif zu machen und dann – taktvoll zurückzutreten.

Der Künstler, der sich auf die Erfüllung eines bestimmten Programms versteift, erreicht eben dadurch nicht seinen Zweck, daß er die in dem Kunstwerk selbst liegenden Gesetze nicht achtet, daß er sie vergewaltigt, daß er den gegebenen Moment versäumt, um sich selbst dem Kunstwerk unterzuordnen.

Er muß mit seinem Werk in ein lebendiges Verhältnis der Wechselwirkung treten, soll es Leben gewinnen, er muß mit ihm ringen. –

Sollte das nicht auch das Verhältnis von Lehrer zu Schüler sein müssen? –

Sollte der Lehrer nicht seinen Schüler anstatt eines ihm zur Behandlung überwiesenen Materials, dem er à tout prix einen bestimmten Bildungstyp aufzuoktroyieren hat, als ein Wesen betrachten müssen, das sich nach seinen eignen, ihm innewohnenden Gesetzen entwickeln muß; sollte er nicht diesen Gesetzen nachspüren müssen und danach sein Programm modeln, überhaupt erst bilden? –

Wirkliche Kunst ist nie programmatisch, sie trägt immer jenen genial-improvisionistischen Zug, der sie als mühelos entstanden erscheinen läßt – ebenso wahre Bildung.

Ist es demnach nicht klar, daß eine künstlerische Erziehung nur von künstlerischen Persönlichkeiten geleistet werden kann? –

Solange wir also unsere berufsmäßigen Erzieher lediglich nach ihrer staatlich approbierten wissenschaftlichen Zuverlässigkeit auf einem bestimmt begrenzten Gebiet beurteilen, werden wir nicht auf eine Erreichnng dieses Zieles rechnen können, solange werden wir uns nicht wundern dürfen, unsere Schüler mit demselben Maßstabe gemessen zu sehen.

Solange pedantische Spitzfindigkeit in bezug auf wissenschaftliche Genauigkeit mehr gilt als die Fähigkeit als Mensch auf Menschen einzuwirken, werden wir von einer wirklich menschlichen Erziehung weit entfernt sein.

Unsere heutige Erziehung ist derart, daß sie dem Schüler zwar die Teile in die Hand gibt, ihm aber die Hauptaufgabe, die schwerste Erziehungsarbeit, nämlich das geistige Band zu finden, selbst überläßt.

Nicht so sehr auf peinlichste Auswahl des Stoffes und Umgrenzung der Pensen wird es in Zukunft ankommen müssen, sondern auf peinlichst gewissenhafte Auswahl und Prüfung der Mittel, mit denen der Stoff dargereicht wird.

Auf das „wie" kommt es an.

Der Stoff wird dem Lehrer Mittel werden müssen, um seine eigene Persönlichkeit daran zu entwickeln, sich selbst den Zöglingen zu interpretieren (im Gegensatz zu der gegenwärtigen Übung, wo der Erzieher hinter dem Stoff verschwindet).

Wie der Künstler aus dem unscheinbarsten Stoff ein bedeutendes Kunstwerk schaffen kann, indem er den Stoff nur benutzt, um daran seine eigene Persönlichkeif, oder doch ein Stück, eine Seite seiner Persönlichkeit zn interpretieren, so kann auch der Erzieher dem geringsten Stoff die reichsten Möglichkeiten abgewinnen – falls er nur selbst – eine Persönlickeit, eine künstlerische Persönlichkeit ist. –

Und warum gibt es wohl so wenig künstlerische Erzieher?

Aus dem einfachen Grunde, weil die Schule, wie sie ist, der künstlerisch veranlagten Persönlichkeit nicht gerecht zu werden vermag und deshalb grade die künstlerisch veranlagten Individuen sich am energischsten und sobald als möglich von ihr abwenden.

Damit gehen aber dem Erzieherberuf gerade die besten Kräfte verloren, denn es ist kaum zu bezweifeln, daß unter denen, die sich indigniert von der Schule abwenden, um dann wahrscheinlich in irgend einer künstlerischen Beschäftigung ihr Glück zu versuchen, sehr viele sich der Schule wieder als berufsmäßige Erzieher zugewandt haben würden, wenn sie in der Schule das gefunden hätten, was sie suchten.

Der Künstler besitzt ein besonderes Gefühl für Werte und Notwendigkeiten. Es widerstrebt ihm, sich mit geringfügigem Formelkram zu befassen, während er das Gefühl hat, daß ihm das eigentlich Wichtige, das Menschlich-Lebendige vorenthalten wird: er sucht überall Zusammenhänge, er will aufbauen, organisch entwickeln, nicht einfach sammeln und katalogisieren.

Dazu gibt ihm die Schule keine Gelegenheit, sie gestattet ihm nicht, seine besten Fähigkeiten, seine Persönlichkeit zu entwickeln, will ihn vielmehr zwingen, sich durch mechanische Aneignung von Wissensstoff zu zersplittern.

Bei einer Erziehung im künstlerischen Geiste würde gerade der künstlerisch veranlagte Schüler der treueste Anhänger der Schule werden, würde in ihr seine geistige Heimat sehen, und aus seinen Reihen würde ein von Liebe und Wärme durchdrungenes, begeistertes Geschlecht von Erziehern hervorgehen.

Zugleich würde damit ein weiterer Schritt zur Lösung der sozialen

Frage des Künstlerstandes geschehen sein: Der ungesunde Andrang zur Kunst, der ja hauptsächlich nur dem Bedürfnis entspringt, aus der Beengung veralteter Systeme sich in eine menschlich-freiere und reinere Sphäre zu — retten, würde so seine natürliche Ablenkung finden, wie er sie schon zumteil durch den Aufschwung des Kunstgewerbes gefunden hat — ein bedeutsamer Schritt nach der Richtung einer Ökonomie der Persönlichkeitswerte.

So erscheint also die Befreiung des Künstlers einerseits als eine Aufgabe der Schule, als eine zu erwartende Frucht der Erziehungs- und Schulreform, andererseits wieder als deren Voraussetzung.

Wir stehen hier gewissermaßen vor einem Ring der Wechselwirkung: jeder Schritt weiter auf dem Wege der Schulreform wird die Zuführung künstlerischer Elemente zum Erzieherberuf begünstigen, jeder küntlerische Erzieher wird die Entwicklung des Schulwesens im Sinne der Anwendung der Kunst fördern helfen.

Freilich erscheint uns dieser Weg langsam genug, aber vielleicht dürfen wir eine schnellere Förderung erhoffen von einer Erscheinung, die eben am Horizont der schulreformerischen Bestrebungen empordämmert: der Einrichtung von Sonderschulen für Hochbegabte.

Sollte hier vielleicht der erste Ansatz zu sehen sein zu einer Entwicklung, die in erster Linie im Sinne einer höheren Auslese der dem Erzieherberuf sich Widmenden zu wirken berufen sein dürfte?

ERHOLUNG UND FORTBILDUNG DER GEWERBLICHEN UND KAUFMÄNNISCHEN JUGEND

VON H. VORDEMFELDE-KÖLN

Die aufsteigende Bewegung unseres fachlichen Bildungswesens muß jeden mit Genugtuung erfüllen, der sich sagt, daß nur eine gesteigerte Bildung unser Volk in der wirtschaftlichen Welt konkurrenzfähig machen und erhalten kann. Der Handwerker von heute weiß, daß es mit der Ausbildung der Hand, des Auges nicht getan ist, daß er ohne eine gute Gesamtbildung denen unterliegen muß, die ihm an fachlicher und allgemeiner Bildung überlegen sind. Und auch beim Fabrikarbeiter bricht sich die Erkenntnis Bahn daß der ungelernte Arbeiter stets nur der Handlanger des gelernten sein kann. Infolgedessen sehen wir namentlich bei den älteren Lehrlingen und vielfach auch bei den Arbeitern im reiferen Alter ein sehr bedeutendes Bildungsstreben, das durch die Zwangsfortbildungsschule in wohltätiger Weise der Gesamtheit der Jugendlichen anerzogen wird. Nach zwei Seiten hin kann nun dieses Streben nach besserer Bildung gefährlich werden: einmal dadurch, daß durch die ausschließlich fachliche Fortbildung der Sinn allzusehr auf das Materielle gerichtet und von allen Idealen abgewandt

wird, und dann dadurch, daß die für die Fortbildungsschule beanspruchte Zeit, wie sie gegenwärtig fast überall liegt, für die nötige Erholung verloren geht und infolgedessen der Körper geschwächt und in seiner Entwicklung gehemmt wird. Der Fortbildungsunterricht liegt meist in den späten Abendstunden von 6—8, 6—9 oder sogar von 8—10 Uhr. Nun ist aber ohne weiteres klar, daß eine Arbeitszeit von morgens 8 bis abends 8 mit verhältnismäßig kurzen Frühstücks-, Mittags- und Vesperpausen den jugendlichen Körper schon aufs höchste anspannt und daß ohne Benachteiligung der Gesundheit und der gesamten körperlichen Entwicklung eine Ausdehnung der Tätigkeit um 1 oder 2 Stunden nicht möglich ist, ganz abgesehen davon, daß die über das normale Maß hinausgehende Arbeitsleistung minderwertig sein muß. Das letztere werden alle bezeugen können, die spät abends nicht ausgewachsene junge Leute regelmäßig beschäftigt oder unterrichtet haben. Es kommt gar nicht selten vor, daß sie buchstäblich einschlafen, mag der Unterricht auch noch so anregend sein. Man hat beobachtet, daß die Schüler, die längere Zeit hindurch nach ihrer Berufsarbeit bis in die Nacht hinein regelmäßig Unterricht nahmen, körperlich vielfach schwächlich und zurückgeblieben aussehen, und es wäre gewiß nützlich, wenn die Aushebungsbehörde einmal feststellen wollte, wieviele von den untauglichen oder zurückgestellten Militärpflichtigen bis in ihr 18—19. Jahr hinein spät abends die Fortbildungsschule besucht haben.

Daraus, daß ich das hier erörtere, wolle man nun nicht schließen, daß ich die Fortbildungsschule bekämpfen oder beschneiden möchte. Beileibe nicht! Ich hoffe ihr im Gegenteil zu dienen, wenn meine Ausführungen einiges dazu beitragen sollten, den Abendunterricht der Fortbildungsschule in Tagesunterricht zu verwandeln. Wie nötig das ist, kann ich aus einer sehr belehrenden Statistik beweisen, die mir vorliegt.

An der kaufmännischen Fortbildungsschule einer größeren Stadt, die den Unterricht von 8—10 Uhr abends liegen hat, ließ der Leiter der Schule in der Woche vom 24.—28. Juli 1905 (der Samstag war schulfrei) in allen Klassen feststellen, wieviele von den Schülern so früh aus dem Geschäfte gekommen waren, daß sie vor dem Unterricht essen konnten, und wieviele sofort, ohne etwas genossen zu haben, aus dem Geschäfte in die Schule mußten. Die Tabelle auf folgender Seite zeigt das Bild.

Aus dieser Zusammenstellung geht hervor, daß von 1297 Schülern 464 g a r n i c h t vor dem Unterricht gegessen hatten und 99 sich mit einem Butterbrote begnügen mußten, welches sie unterwegs oder im Geschäfte zu sich nehmen konnten, und daß ferner von den Schülern, die mit ganz leerem Magen bis 10 Uhr sich an dem Unterrichte beteiligen mußten, 263 noch schulpflichtige, also unter 16 Jahre alte Knaben waren. Von den 5 Abenden der Woche nahmen a l l e schulpflichtigen Knaben an mindestens 3 A b e n d e n an dem Unterrichte teil, viele an 4 und nicht wenige an allen 5 A b e n d e n.

	Schülerzahl	Es konnten vor dem Unterricht nach Hause gehen	Es mußten sofort zur Schule kommen	Zu Hause haben vor dem Unterricht gegessen	Es haben unterwegs oder im Geschäfte ein Butterbrot gegessen	Gar nicht vor dem Unterrichte haben gegessen	Von diesen letzteren waren unter 16 Jahre alt, also schulpflichtig
Montag	290	194	96	172	32	86	58
Dienstag ...	276	175	101	159	25	92	53
Mittwoch ...	288	176	112	161	20	107	74
Donnerstag.	236	142	94	130	14	92	52
Freitag	207	123	84	112	8	87	46
Summa ..	1297	810	487	734	99	464	263

Wenn wir nun bedenken, daß der Fortbildungsschüler morgens von 8—12 Uhr und nachmittags von 3—8 Uhr im Geschäfte tätig ist und dann abends von 8—10 Uhr noch die Fortbildungsschule besucht, dann ergibt dies für ihn, eine Stunde für Frühstück und Vesperbrot abgerechnet, eine 10stündige Arbeitszeit, der eine Nachtruhe von kaum 8 Stunden folgt.

Daß dadurch die Entwicklung eines 14- oder 15jährigen jungen Menschen ganz erheblich gestört werden muß, unterliegt keinem Zweifel. Mag auch der ältere Schüler einen so späten Abendunterricht eher vertragen und mag es auch nötig sein, daß man den nicht mehr schulpflichtigen Lehrlingen und Gehilfen die Möglichkeit zur weiteren Fortbildung durch Einrichtung von Abendunterricht gibt, für die jugendlichen Lehrlinge, möchte ich sagen, die noch fortbildungsschulpflichtig sind, ist jeder Abendunterricht vom Übel, von großem Übel.

Freilich wird die Forderung nach Verwandlung des Abendunterrichts in Tagesunterricht bei dem oft mehr als gesunden Egoismus mancher gewerblichen und kaufmännischen Kreise auf erheblichen Widerstand stoßen. Wir haben das gesehen jüngst in Opladen, wo der Gedanke doch sehr nahe gelegen hätte, auch den auswärts wohnenden Fortbildungsschülern, welche die Regierung in Düsseldorf in dankenswerter Weise nicht vom Unterrichte befreien wollte, durch Tagesunterricht die Möglichkeit zur Fortbildung zu geben, anstatt zu beschließen, nun der Fortbildungsschule jeden Zuschuß der Gemeinde zu entziehen und sie damit untergehen zu lassen. Wenn die Behörden aber überall so fest bleiben, dann wird sich der Widerstand gegen den Tagesunterricht der Fortbildungsschule mit der Zeit überwinden lassen. Die Arbeitgeber und Lehrherren müssen das kleine Opfer im nationalen und sozialen Interesse bringen und schließlich auch in ihrem eigenen. Denn daß die Arbeitsleistung kräftiger und gesunder Men-

schen auf die Dauer größer ist als die von Schwächlingen, ist ein alter Erfahrungssatz.

Die Verwandlung des Abendunterrichts in Tagesunterricht ist aber auch ohne große Schädigung der Arbeitgeber und Lehrherren durchaus möglich. Das beweisen die Städte, die den Tagesunterricht eingeführt haben, wie zum Beispiel Frankfurt am Main, wo für die obligatorische kaufmännische Fortbildungsschule der Unterricht in die Zeit von früh 7–9 Uhr oder 8–10 Uhr und 2–4 Uhr nachmittags gelegt ist. Das beweist auch Köln, das einen Teil seines Fortbildungsunterrichts ebenfalls nachmittags liegen hat. Man bestimme nur eine gewisse Übergangszeit, bis etwa die gegenwärtigen Lehrlinge ihre Lehrzeit beendet haben, und die Lehrherren sind ohne weiteres imstande, ihre Bedingungen der neuen Schulordnung gemäß einzurichten. Es mag ja sein, daß der Abendunterricht den Vorteil hat, daß er die jungen Leute von der Straße hält und sie davor bewahrt, ihre Erholung in der Kneipe zu suchen. Diesem Gewinne steht aber die große körperliche Schädigung der Schüler gegenüber, und zudem ist es in erster Linie Sache der Eltern, ihre Kinder vor den Gefahren der Nacht und der Großstadt zu bewahren. Daß der Staat, die Gemeinde und die Schule die Eltern in ihrer erziehenden und vorbeugenden Tätigkeit zu unterstützen haben, ist dabei natürlich selbstverständlich. Und diese Hilfe ist gar nicht so schwer. Die Schule braucht an die Stelle des Abendunterrichts nur Einrichtungen zu setzen, die geeignet sind, die Schüler zu unterhalten und dabei noch die körperliche und geistige Entwicklung zu fördern. Dahin gehört in erster Linie die Pflege der Leibesübungen in jeglicher Gestalt: Turnen, Schwimmen, Turnspiele und Wanderungen. Wenn das Turnen auch nicht unter allen Umständen eine Erholung für den ermüdeten Körper ist, so lassen sich die Übungen doch so einrichten, daß sie den Geist wenig belasten und trotzdem dem Körper die nötigen Antriebe zu kräftiger Entwicklung geben, besonders, wenn vorher eine gehörige Ruhepause war. Nur sollen die Übungen, wenn die Witterung es erlaubt, möglichst im Freien betrieben werden, weil der Organismus des den größten Teil des Tages im Zimmer beschäftigten Lehrlings ganz besonders der frischen Luft bedarf. Im Winter freilich wird man fast immer auf die Halle angewiesen sein. Es ist dann nur dafür zu sorgen, daß die Hallen gut gereinigt und ausreichend gelüftet sind. Auch Schwimmübungen, Turnspiele und Turnmärsche können ohne Schwierigkeit von der Schule eingeführt werden; sie alle bieten neben dem hervorragenden Einfluß auf die körperliche Entwicklung noch den Vorteil, daß dadurch die Anhänglichkeit an Schule und Lehrer gefördert wird. Gerade dieser letzte Umstand ist ein Hauptgrund, weshalb die Fortbildungsschule die Übungen des Körpers selbst in die Hand nehmen und sie nicht Vereinen und anderen privaten Veranstaltungen überlassen sollte.

Neben der Sorge für die körperliche Entwicklung der ihr anvertrauten

Jugend hat die Fortbildungsschule als Erzieherin zu allen staatsbürgerlichen Tugenden dann noch die durch die Volks- oder höhere Schule gelegten Keime weiter zu fördern, die als Sinn für alles Gute und Schöne, als Begeisterung für ein großes und glückliches Deutschland sich auswachsen sollen. Ich will nur zwei Punkte herausgreifen, um zu zeigen, wie die Fortbildungsschule außer durch die Pflege der Leibesübungen dazu beitragen kann, die heranwachsende Jugend von der Straße und der Bierbank fern zu halten, ohne wie durch den Unterricht in den späten Abendstunden die Gesundheit der Schüler in hohem Maße zu schädigen. Erstens: Die meisten Fortbildungsschüler stammen aus der Volksschule, und die Volksschule kann nur in geringem Maße ihre Schüler einführen in die Meisterwerke unserer Literatur. Alle aber, die nach ihrer Schulzeit sich nicht aus eignem oder einem Antriebe von außen her bemühten, teilzunehmen an den Schätzen unserer Literatur, werden weder Verständnis noch Verlangen dafür zeigen und hundertmal eher in eine Tingeltangelaufführung als in eine der ebenso billigen, wenn auch bis jetzt leider nur seltenen volkstümlichen Vorstellungen unserer guten Bühnen gehen. Da kann nun die Fortbildungsschule einspringen, um den künstlerischen Geschmack zu heben und dazu die Literaturwerke unserer großen Dichter mit ihrem mächtigen Einfluß auf Gefühl und Willen dem Volke zu vermitteln. Sie veranstalte regelmäßige Literaturabende, an denen ab und zu auch Stücke aus der klassischen Fachliteratur für einen betreffenden Stand behandelt werden mögen. Der Besuch müßte natürlich freiwillig sein, aber ich zweifele nicht, daß sich genug Zuhörer einfinden werden, wie sich schon mancherorts gezeigt hat. Zweitens: Man beschränke Jugendkonzerte, Schülervorstellungen und dergleichen nicht auf die Kreise der Volksschüler und höhern Schüler, sondern lasse auch die Fortbildungsschule daran teilnehmen. Ja, ich möchte sagen, man veranstalte sie in erster Linie für die Fortbildungsschule. Ich kann mir nicht helfen, aber ich meine, solche Konzerte sind für die Volksschule nur angebracht, wenn sie selten und unbedingt am Tage oder in den frühesten Abendstunden stattfinden. Der 12- oder 13jährige Schüler gehört ins Bett und nicht in den Konzertsaal. Es ist gar keine Frage, daß ein Kind in dem Alter erst spät einschlafen und dann auch noch schlecht schlafen wird, wenn es spät abends ein Konzert oder dergleichen gehört hat, und mag es auch noch so schön gewesen sein. Und ebenso fest steht, daß daraus eine dauernde körperliche Schädigung des Kindes entsteht, wenn solche Veranstaltungen nicht zu den Seltenheiten gehören. Zudem hat der gut und richtig erzogene Knabe in dem Alter noch das Gefühl, daß er so etwas Großes und Schönes wie ein Konzert oder eine Theatervorstellung noch nicht zu beanspruchen habe. Er faßt die Teilnahme daran wie ein Geschenk auf, das nur Wert hat, wenn es selten kommt. Diese Anspruchslosigkeit sollte man ihm möglichst lange zu erhalten suchen.

Anders ist es bei den Fortbildungsschülern. In dem Augenblicke, wo der Knabe konfirmiert wird, wo er der Schule den Rücken kehren kann, fühlt er sich als als vollberechtiges Mitglied der menschlichen Gesellschaft, das nun auch an den Vergnügungen der Erwachsenen teilnehmen will. Während der Knabe in seiner Schulzeit ohne Murren um 9 Uhr abends zu Bette geht, wird wohl kein Vater dasselbe von seinem Kinde verlangen, wenn es ins geschäftige Leben hineingetreten ist. Jetzt kann also mit Veranstaltungen begonnen werden, die zum Ziele die Erziehung zur Kunst, zum Kunstgenuß haben. Und je häufiger nun solche Veranstaltungen geboten werden, desto besser ist es, desto sicherer wird auch die Genußsucht in richtige Bahnen gelenkt werden. Es wäre deshalb zu wünschen, daß Lehrer-Gesangvereine und ähnliche Vereine ihre schöne Kunst nach dieser Seite mehr ausübten, als dies bis jetzt geschehen ist. Ich glaube, daß sie auch bei den Gemeindeorganen und den übrigen Bürgern dabei viele Unterstützung finden würden.

RUNDSCHAU

DAS GENIE ALS LEHRER

Der geniale Künstler ist keineswegs ein guter Lehrer oder Führer. Was heute Genie heißt, ist immer ein Äußerstes, ein Außerordentliches im genauen Wortsinne. Der Künstler, der sich, vom Schicksal dazu geneckt, das Genie zum Muster nimmt, muß notwendig hinter ihm zurückbleiben. Alles Werdende aber hat die Tendenz, über das, woran es sich emporbildet, irgendwie hinauszugelangen; alle Lehre wird nur um der Selbständigkeit willen gesucht. Sieht sich der Strebende darum außerstande, den Meister in legaler Weise zu überbieten, so wird er gedrängt, es in illegaler Weise zu tun. Es geschieht, indem das Lernbare, Nachzuahmende, das heißt: das Äußerliche aus dem Werk des Genies ergriffen und übersteigert wird. Zum Schaden des Schülers, dessen Talent in Manier entartet; zum Schaden der Kunst, die vorwärts zu schreiten scheint, während sie im Rücken des schon Erreichten irre geht.

Karl Scheffler im „Tag", 1. März 1907.

DIE KUNST IN DER WISSENSCHAFT

Und doch wendet sich auch die Wissenschaft an unsere Empfindung, wir erkennen auch in den Leistungen ihrer Virtuosen das rein Menschliche, die freie Konzeption des Schaffenden, seine stilisierende Eigenart, und auch in dem Bereich der exakten Forschung gibt es ein Träumen, ein erdfernes Unendlichkeitsempfinden.

Wenn wir das denken, was ein Forscher gedacht und denkbar gemacht hat, dann liegt in unserer Bewunderung ebensogut ein ästhetisches Moment wie in der Hingabe an ein Kunstwerk, das uns fühlen läßt, was ein anderer gefühlt und fühlbar gemacht hat.

In beiden Fällen handelt es sich um seelischen Genuß, und alle Künstler bereichern uns mit Genußmöglichkeiten. Der Maler zeigt uns, wie wir empfindsamer und liebevoller mit dem Auge schauen sollten, so wie der Dichter, der Philosoph, der Gelehrte uns sagen, wie wir die Menschen, das Leben, die Welt seelenvoller und tiefer, gedankenreicher und gründlicher betrachten und erfassen müßten, um intensiver zu genießen.

Darum gibt es ein Schönes auch für den Verstand, nicht nur für Auge und Ohr. Und wie jeder Schönheitssinn gepflegt und gebildet werden muß, so wächst auch unsere Empfindsamkeit für

das Wissenschaftlich-Schöne mit unserer wissenschaftlichen Schulung, welche in diesem Sinne der künstlerischen Schulung gleich- und nicht gegenüber zu stellen ist.

Denn auch in der Wissenschaft gibt es ein Handwerk und eine Kunst, einen Famulus und einen Faust.

Prof. Th. Hartwich, Die Kunst in der Wissenschaft. (Beilage zur Allgemeinen Zeitung, 11. April 1907.)

ZIEL DES UNTERRICHTS

Überlegenheit des Geistes zeigt sich in der Fähigkeit, das Viele zu bewältigen und auf verhältnismäßig weniges zurückzuführen. Das Hauptziel alles Unterrichts sollte sein, nicht Wissen mitzuteilen, sondern die Kräfte des jugendlichen Geistes zu bilden, ihn elastischer und geschmeidiger zu machen, ihn durch methodische und fortgesetzte Übung an passenden Objekten zu stärken. Unser Examen müßte aus einer Gedächtnisprobe in eine Kraftprobe verwandelt werden. Wie es jetzt ist, fehlte uns bloß noch ein bißchen Tischlerei, Buchbinderei und Schlosserei, und das alles als erworben in einer Prüfung nachzuweisen; einige biedere Meister stimmberechtigte Mitglieder der Prüfungskommission, auch dem Turnlehrer und dem künftigen Schwimm- und Schlittschuhlehrer das Recht, durchfallen zu lassen!

Oskar Weißenfels, Aphorismen über Erziehung und Leben. (Nationalzeitung, 5. April 1907.)

REMBRANDT UND DAS VOLK

Im März 1905 erschien im „Amsterdammer“, einer der bedeutendsten Wochenzeitungen Hollands, ein Aufsatz „Een waardige Rembrandt-hulde“ (Eine würdige Rembrandt-Feier). Angeregt durch die Vorbereitungen zur Schiller-Feier, gab ich darin dem Gedanken Ausdruck, daß Holland im Rembrandt-Jahr 1906 seinem größten Künstler das beste Denkmal im Herzen seines Volkes setzen würde, wenn wirklich schöne Reproduktionen von Rembrandts Gemälden unter dem Volke verbreitet werden könnten. Jeder Gedanke an ein „Geschäft“ sollte diesem Plan fern liegen. Der „offizielle“ Rembrandt-Ausschuß veröffentlichte kurz nachher sein Programm: es fehlte darin ganz, was im obengenannten Aufsatz angedeutet war. Eine große Rembrandt-Biographie mit ausgezeichneten Photogravüren nach Rembrandts Gemälden (zum Preise von 22,50 Fl. oder fast 40 M.!) und eine illustrierte „Bibel“ konnten doch nicht dafür gelten. Es bildete sich daher ein anderes Komitee unter dem Vorsitz von Prof. C. L. Dahl, einem unserer ersten Radierer, das „Central-Comité voor eene Nationale Rembrandt-hulde“, um den Plan auszuführen. Natürlich konnte dieses Komitee nicht in allen Orten des Landes selbst an die Arbeit gehen. Ausführbar war der Plan allein, wenn sich überall örtliche Ausschüsse bilden würden. Es kam uns darauf an, ein Rembrandt-Album mit sechs Bildern herauszugeben, und dieses in ausgedehntem Maße verschenken zu lassen oder zum Selbstkostenpreise an Angehörige des arbeitenden Standes zu verkaufen. Dafür mußte der Preis natürlich nicht hoch sein. Aus Begeisterung für die Sache erklärte die angesehene Firma „Joh. Enschedé en Zoonen“ in Haarlem sich bereit, ein Album mit sechs Bildern in Vierfarbendruck mit begleitendem Text zu einem Gulden netto liefern zu wollen.

Nach vielen Bemühungen gelang es in fast 200 Gemeinden (von über 1100!) örtliche Ausschüsse zu bilden, deren Aufgabe es war, Geld zu sammeln, um das Album an Unbemittelte zu verteilen oder zum Selbstkostenpreis abzugeben an alle, die nicht imstande sind, den gewöhnlichen Preis im Buchhandel für solches Werk zu bezahlen. Die besser Situierten konnten ein Rembrandt-Album vom Komitee für den Mindestbeitrag von 2 Fl. beziehen. Von dem Mehrbetrag sollten die Unkosten der Gratisausgabe bezahlt werden.

Das Resultat ist, daß im kleinen Holland mit $5\frac{1}{2}$ Millionen Einwohnern bis

zum 1. Oktober v. J. 20 359 dieser Rembrandt-Mappen, d. i. 122 154 Rembrandtbilder, verbreitet sind, oder ein Album mit sechs Bildern auf je 275 Einwohner (davon Amsterdam allein: 5895 oder eins auf je 93 Einwohner).

Von diesen 20 359 Exemplaren sind nur 905 durch den Buchhandel bezogen.

Ein sehr schönes Vorbild gab das kleine Breuhelen, wo am Rembrandttag alle Schüler — 288 — ein Rembrandtbild eingerahmt mit nach Hause nehmen durften.

Man darf jetzt behaupten: durch das Rembrandt-Album ist in tausende Familien auf dem Lande und in den Städten, wohin niemals oder fast nie wirklich gute Bilder kamen, die Kunst eingetreten, und eingerahmte Rembrandt-Bilder bilden einen schönen Wandschmuck.

* * *

Nach Deutschland sind bis 1. Oktober v. J. 7786 Mappen versandt, davon über 7600 an Vereine, an Arbeiter-, Lehrer- und gemeinnützige Vereine, den Arbeitern zum Selbstkostenpreise, den Lehrervereinen unter der Bedingung, daß ihre Mitglieder selbst wenigstens 3½ M. zahlen sollten, um es zu ermöglichen, daß eine große Zahl unentgeltlich an unbemittelte Schüler abgegeben würden. Interessant ist die Beteiligung der verschiedenen Orte und Länder. Es haben bezogen: Preußen 3822, Bayern 496, Sachsen 633, Württemberg 220, Baden 268, Hamburg 1366, Bremen 179, Lübeck 46, Hessen 242, Elsaß-Lothringen 80, andere kleinere Staaten zusammen 434.

An Lehrervereine sind abgegeben: ca. 3400 Exemplare; an Arbeitervereine ca. 11 100 (darunter 100 an christliche Vereine); 300 an die Kunstabteilung des städtischen Museums in Essen a. R.; und 200 an den „Verein für Kunstpflege" in Hamburg.

Über den Beruf der Besteller sind keine genauen Angaben zu geben, weil ca. 2600 Exemplare von Kartellen (oder Arbeitersekretariaten) bestellt sind. Direkt von Fachvereinen wurden bestellt: 174 von Bildhauern, 164 von Buchdruckern, 104 von Graveuren, weiter noch von Sattlern, Textilarbeitern, Maurern, Bauarbeitern, Gärtnern, Malern, Metallarbeitern, Glasern und Notenstechern mit Bestellungen von 6 bis 40 Exemplaren; ein Heimarbeiterinnen-Verein (Berlin) mit 20 Exemplaren.

Von Lehrervereinen bestellten: Aachen 10, Altona 20, Annaberg 8, Bickendorf 40, Bonames 4, Bremen 33, Breslau 24, Bromberg 16, Charlottenburg 2, Chemnitz 328, Colmar 18, Cöthen 20, Düsseldorf 100, Emden 4, Eschwege 3, Flensburg 48, Frankenberg 76; Frankfurt a. M. 102, Gotha 80, Halle 38, Hamburg (Stadt) 955, Hamburg (Land) 41, Hameln 22, Hannover 320, Harburg 70, Kaiserslautern 72, Karlsruhe 60, Kiel 50, Königsberg 6, Langenberg 14, Langfuhr 4, Lehe 22, Leipzig 170, Lengerich 6, Lübeck 22, Lüneburg 10, Lunden 2, Marienwerder 8, München 190, Münster i. E. 4, Münster i. W. 64, Norden 16, Nordhausen 2, Offenbach 32, Ottweiler 1, Posen 34, Ratzeburg 68, Regensburg 18, Saarlouis 2, Schwäbisch-Gmünd 15, Seepothen 2, Solingen 12, Wandsbeck 44, Wengen 6, Witten 36, Würzburg 40. Zusammen 3400.

* * *

Weiter wurden bis 1. Oktober gesandt: 1506 Exemplare nach Niederl.-Ostindien, 135 nach Transvaal, 181 nach Luxemburg, 541 nach der Schweiz, 152 nach England, 60 nach Nordamerika, 23 nach Belgien, 22 nach Österreich, 40 nach Dänemark, 18 nach Rußland, 2 nach Schweden.

Also im ganzen 30 781 Exemplare bis 1. Okt. v. J. Rechnet man dazu mehr als 800 unbezahlte Freiexemplare oder für die Propaganda bestimmte, so wurden 31 501 Exemplare oder fast 190 000 Einzelblätter verteilt.

AMSTERDAM J. GERHARD

ZEICHNEN

Als Ingenieur gilt mir erfahrungsgemäß die zeichnerische Darstellung als die dem Fachgenossen und Laien gegenüber jederzeit verständliche Sprache der Technik. Diese Sprache zu fördern und zu immer festerem Besitz der Allgemeinheit zu machen, erscheint mir daher nicht allein wünschenswert, sondern notwendig. Ich schätze das Zeichnen als ein Bildungsmittel, das durch Förderung der Anschauung wie kein zweites geeignet ist, das Verständnis der uns umgebenden Dinge zu fördern. Es schärft die Beobachtung, klärt die Auffassung und führt zur Erkenntnis von Einzelheiten, die dem nicht zeichnerisch geschulten Menschen leicht im Drang der Vielheit verschwinden; in dieser Beziehung vermag das Zeichnen wie alle Kunst auch die Lebensfreude und den Lebensgenuß in nicht zu unterschätzender Weise zu erhöhen. Nur eines möchte ich den so wohlgemeinten und mit so viel Aufopferung und Geschick geführten Bestrebungen der Neuzeit auf zeichnerischem Gebiet empfehlen: Man möge in der Schule doch ja nicht die manuelle Fertigkeit hinter die geistige Tätigkeit des Zeichners zurücktreten lassen. Wie den Schreiber jeder Sprache eine gute Handschrift empfiehlt, so den der Sprache der Technik die konstruktive Richtigkeit, Sauberkeit und Klarheit der Zeichnung.

Prof. HUGO FISCHER-DRESDEN

Ich halte es für ratsam und nötig, in allen Klassen der höheren Schulen dem Zeichenunterricht Raum zu geben. Ich habe wiederholt schon beobachtet, daß die guten Zeichner in der Studentenschaft der tierärztlichen Hochschule sich ihr Studium durch geschickt angelegte Skizzen bez. Zeichnungen wesentlich erleichterten, während schlechte Zeichner später bei der Repetition des vorgetragenen Stoffes aus den Nachschreibeheften nicht wußten, was sie aus den mangelhaften Zeichnungen im Kollegheft machen sollten. Ich bediene mich in meinen Vorlesungen über spezielle Chirurgie außerordentlich gern und mit bestem Erfolge farbiger Kreidezeichnungen an der Tafel. Ich kann oft mit wenigen Strichen einen Krankheitsfall klarer machen, als durch viele Worte. Diesen Vorteil danke ich nur dem Umstande, daß ich gute Zeichenlehrer gehabt habe. Ich bin der Meinung, daß an den höheren Schulen, besonders in den Oberklassen, der Zeichenunterricht sehr stiefmütterlich behandelt wird.

Prof. Dr. RÖDER-DRESDEN

An unserer hiesigen tierärztlichen Hochschule ist seit mehreren Jahren bereits ein besonderer Dozent für veterinärtechnisches Zeichnen angestellt, um noch nachträglich den jungen Studierenden Gelegenheit zu geben – die zurzeit in ihrer Vorbereitung für ein erfolgreiches Studium bestehende Lücke auszufüllen. Ich selbst lege den größten Wert darauf, daß in der Vorlesung auch gezeichnet wird, denn eine noch so unvollkommene, schnell hingeworfene Skizze ist oft noch mehr wert als lückenhafte, bei der späteren Bearbeitung wertlose, weil nicht mehr verstandene Notizen. Ein wichtiges Unterrichtsmittel meiner Vorlesungen bilden deshalb auch selbst hergestellte Diapositive einfacher Konturenzeichnungen, die ohne Mühe ein Nachzeichnen nach dem Schirmbilde gestatten – sofern der Studierende nur etwas Kenntnis und Fertigkeit im Zeichnen mitbringt, was aber zurzeit eher eine Ausnahme als die Regel ist. Ich halte eine gute Fertigkeit im Zeichnen für eine mächtige Waffe im späteren praktischen Berufsleben.

Prof. Dr. KUNZ-KRAUSE-DRESDEN

S. Mitteilungen 1906, 6 des Sächs. Zeichenlehrer-Vereins.

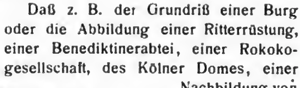
BÜCHER

Charakterköpfe zur deutschen Geschichte. 32 Federzeichnungen von **Karl Bauer.** Preis M. 4,50. Verlag von B. G. Teubner in Leipzig.

Wir sind heutigentags der Ansicht, daß die Aufgabe des Unterrichts nicht darin bestehe, einfach Stoffe mitzuteilen, sondern daß der Unterricht den ganzen Menschen erfassen solle, daß jede unterrichtliche Darbietung in ihrer Wirkung der eines Kunstwerkes gleiche, nicht nur auf das Verstandesleben des Schülers Einfluß übe, sondern auch auf sein Gefühls- und Willensleben.



Vor allen Dingen kommt es darauf an, daß der Schüler den Unterrichtsstoff mit den Sinnen erfasse, daß der Lehrer anschaulich verfahre. Der Geschichtslehrer, um den es sich hier handelt, wird darum seine Erzählung mit „erquickendem Detail“ ausstatten, in epischer Breite erzählen, wird dafür sorgen, daß die Schüler mit dem Schauplatz der geschichtlichen Begebenheiten bekannt werden, wird Quellenwerke und Darstellungen aus den Meisterwerken der Geschichtschreibung benutzen, soweit sie für seine Zwecke brauchbar sind, wird den Schülern Kunstwerke vorführen, denen historische Stoffe zugrunde liegen, wird Abbildungen benutzen, um Geräte, Waffen, Gemälde, Bauwerke zu veranschaulichen.



Daß z. B. der Grundriß einer Burg oder die Abbildung einer Ritterrüstung, einer Benediktinerabtei, einer Rokokogesellschaft, des Kölner Domes, einer Nachbildung von Meisterwerken Raffaels, Dürers, Rembrandts und vieles andere mehr durchaus notwendig sind, wenn ein fruchtbarer Geschichtsunterricht erteilt werden soll, werden wenigstens alle die zugeben, die den Unterrichtstoff nicht auf das Gebiet der politischen Geschichte beschränkt wissen wollen. Aber fraglich dürfte manchem, auch von diesen, erscheinen, ob es zweckmäßig sei, dem Schüler im Bilde geschichtliche Personen vorzuführen.

Das große geschichtliche Sammelwerk, das den Namen Wilhelm Onckens trägt, bietet uns Porträts geschichtlicher Persönlichkeiten in großer Menge, so daß man annehmen darf, daß die Herausgeber dieses bedeutenden Werkes wenigstens in ihrer überwiegenden Mehrheit der Ansicht seien, diese Köpfe bedeuteten für die erzählende Darstellung eine Bereicherung; denn schwerlich sollen alle diese Porträts dem Werke nur einen äußeren Schmuck verleihen. Freilich wendet sich jenes Werk nicht an Schüler. Aber seitdem ich gesehen habe, wie Lichtwark die Mädchen einer Oberklasse mit den Porträts von Vater und Mutter

Gensler in unserer Kunsthalle und mit Lenbachs Kaiser Wilhelm I. vertraut gemacht hat, weiß ich, daß auch Schüler, wenigstens in reiferem Alter, imstande sind, ein Porträt zu erfassen.

Nun scheint es vielleicht diesem oder jenem ganz gleichgültig zu sein, wie eine geschichtliche Person ausgesehen oder welche Kleidung sie getragen habe. Aber da wir gern möchten, daß der Schüler mit den geschichtlichen Persönlichkeiten, die wir ihm vorführen, in einen möglichst innigen Verkehr trete, müssen wir wünschen, daß er die Persönlichkeiten, die er im Unterricht durch das Wort kennen gelernt hat, auch im Bilde sehe. Einen Freund will ich sehen; daß er mir aus der Ferne schreibt, ist mir nicht Ersatz genug dafür, daß ich ihn nicht sehen kann.

Die obengenannte Sammlung dürfte dem Lehrer, der einer Benutzung von Porträts geschichtlicher Persönlichkeiten nicht abgeneigt ist, gute Dienste leisten. Sie enthält folgende Köpfe: Arminius, Karl der Große, Barbarossa, Maximilian I., Gutenberg, Dürer, Luther, Gustav Adolf, Wallenstein, der Große Kurfürst, Friedrich der Große, Seydlitz, Maria Theresia, Lessing, Schiller, Goethe, A. v. Humboldt, Beethoven, Pestalozzi, Napoleon I., Königin Luise, Blücher, Körner, Jahn, Uhland, R. Wagner, Menzel, Alfred Krupp, Wilhelm I., Bismarck, Moltke, Wilhelm II.

Natürlich genügt es nicht, diese Bilder dem Schüler nur zu zeigen. Der Lehrer will ja mit Hilfe der Bilder seinen Unterricht vertiefen; er sieht ja in ihnen ein Mittel, nach den Grundsätzen künstlerischer Erziehung auf die Schüler einzuwirken, und einem ungeübten Beobachter sagen Porträts bekanntlich so gut wie nichts. Der Lehrer muß daher seine Schüler, indem er sich mit ihnen unterhält, so führen, daß sie sich in das Bild hineinlesen und diejenigen Züge herausfinden, die für die geschilderte Persönlichkeit besonders wichtig sind. Wie das im einzelnen zu erreichen ist, kann ich nicht sagen. Wir sind alle noch viel zu unerfahren im Unterrichten nach den Grundsätzen künstlerischer Erziehung. Erst im Laufe der Zeit, nach immer aufs neue angestellten Versuchen werden wir zu größerer Festigkeit in unseren Ansichten und zu größerer Gewandtheit gelangen.

Es könnte die Frage aufgeworfen werden, ob es wirklich richtig sei, solche Charakterköpfe, wie sie hier vorliegen, zu benutzen, Bilder zu benutzen, auf denen uns der Künstler die geschichtlichen Persönlichkeiten in seiner ihm eigentümlichen Auffassung, durch das Medium seines Verstandes und seines Empfindens gesehen, darstellt. Wir haben ja von den meisten der 32 Personen Abbildungen, die aus ihrer Zeit stammen. Sollte es nicht zweckmäßiger sein, den Schülern z. B. Goethe in einer Nachbildung von Tischbeins oder Stielers Gemälde zu zeigen, als in der Bauerschen Darstellung? Dagegen läßt sich, wie mir scheint, zweierlei einwenden. Erstens, daß auch der Künstler, dem wir die ursprüngliche Darstellung verdanken, nicht ein Bild von photographischer Genauigkeit geliefert, sondern gleichfalls, wenn auch in schonendster Weise, die Eigenart seines Modells hervorgehoben hat. Zweitens kommt es nicht darauf an, daß der Schüler sich ein Bild einpräge, sondern darauf, daß ihm dieses Bild die dargestellte Persönlichkeit verständlicher mache oder sie ihm gemütlich näher führe (Napoleon I. — Dürer).

Es wäre nach meinem Dafürhalten auch angebracht, sowohl das ursprüngliche Bild als auch den entsprechenden Charakterkopf dem Schüler zu zeigen und beide vergleichen zu lassen. Freilich erfordert solch verweilendes Betrachten viel Zeit. Aber wenn wir uns nicht Zeit gönnen, ist es überhaupt unmöglich, nach den Grundsätzen künstlerischer Erziehung zu unterrichten. Möchten wir endlich erkennen, daß wir, um ein dauerndes Werk zu schaffen, viel Zeit durchaus nötig haben, und möchten wir aus solcher Erkenntnis heraus unsere speziellen Lehr-

pläne wenigstens um die Hälfte des in ihnen verzeichneten Stoffes erleichtern, um uns der Arbeit an dem übrigbleibenden Stoffe mit desto größerer Sorgfalt und desto größerem Erfolge widmen zu können.

HAMBURG HERMANN STOLL

Die Jugendzeitschrift in ihrer geschichtlichen Entwickelung, erziehlichen Schädlichkeit und künstlerischen Unmöglichkeit. Mit einer Kritik der gangbarsten gegenwärtigen Jugendzeitschriften von Otto Hild. Herausgegeben vom Gothaer Prüfungsausschuß für Jugendschriften. Preis 1,20 Mark. Leipzig, Verlag von Ernst Wunderlich. 1905.

Wo ein Hagelwetter niedergeht, da dampfen die Äcker. Otto Hilds Broschüre ist ein solcher Wettersturm in einem Seitental der großen Literatur und in einem Nebental der Jugendliteratur im speziellen. Er schlägt alles zu Boden: die Blumen und die Gräser, die Ähren und das Unkraut. Freilich wenig an Ähren – denn eng hielt der Säemann die Finger, als er gute Körner streute – aber viel Mißwachs und Nichtsnutziges. Sollen in Zukunft die Hänge jenes literarischen Seitentales brach liegen oder soll kulturfähiger Boden geschaffen werden? Otto Hild ist für Brache; er glaubt nicht an ihre Bebaubarkeit: „Keine Jugendzeitschrift der Vergangenheit und Gegenwart genügt den Anforderungen, welche die heutige Pädagogik an die Jugendlektüre stellt. Darum und aus theoretischen Erwägungen heraus halten wir die gute Jugendzeitschrift überhaupt für eine Unmöglichkeit. Eine Notwendigkeit aber, an ihrer Form festzuhalten, die zu Kompromissen zwingt, liegt nicht vor, da sich an sie viel mehr schädliche als nützliche Einflüsse knüpfen. Das sind die Gründe, weshalb wir jegliche in Form einer Zeitung oder Zeitschrift verbreitete Jugendlektüre mit aller Entschiedenheit zurückweisen.“ So lautet der zusammenfassende Schlußsatz der Hildschen Schrift.

Otto Hilds Ausführungen und Folgerungen bedeuten eine Tat, einen schneidigen, energischen Protest gegen einen bestehenden Mißstand, der die scharfe Verurteilung verdient. Das Büchlein gibt eine wertvolle Ergänzung zu Wolgasts „Elend unsrer Jugendliteratur“ und besonders zu Göhrings „Geschichte der Jugendliteratur im 18. Jahrhundert“. Die einleitenden Seiten sind denn auch nur Wiederholungen und Kürzungen des Göhringschen Werkes. Hilds Schrift ist keine Vollendung der großen Arbeit, die sich Ludwig Göhring gestellt hat. Wo die Broschüre selbständig anknüpft, da klafft eine gewaltige Lücke. Die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts steht noch aus. Hild richtet sein Augenmerk eigentlich nur auf die 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts, auf die in dieser Epoche entstandenen und speziell auf die noch bestehenden, lustig grünenden und blühenden Jugendzeitschriften: auf die „Deutsche Jugend“, die „Jugendlust“, die „Jugendblätter“,



den „Hauslehrer“, den „Kinderfreund“, den „Raphael“, den „Guten Kameraden“, das „Kränzchen“, die „Epheuranken“, den „Kindergarten“ und wie sie sonst noch alle heißen mögen. Sein Urteil ist ein vernichtendes: Keine unter all den kritisierten Jugendzeitschriften taugt etwas; ergo weg mit dem ganzen Krempel!

Ich für meine Person stimme Otto Hild vollständig bei, wo er Bestehendes richtet. Ich finde nicht, wie der im Vorwort unterzeichnete Gothaer Prüfungsausschuß, daß Hild in Einzelheiten „allzu rabiat in seiner Kritik“ gewesen sei. Wo er scharf wird, da wird er es mit vollem Recht. Die bestehenden Jugendzeitschriften und selbst die beste der vergangenen — die „Deutsche Jugend“ von Julius Lohmeyer — genügen nicht mehr den modernen künstlerisch-pädagogischen Forderungen. Man hat allerdings gerade in letzter Zeit verzweifelte Anstrengungen gemacht, die durchlöcherte Flotte über Wasser zu halten: Wirkliche Künstler wurden zu Illustratoren gewonnen; man griff in den Texten zurück auf alte wertvolle Stücke. Allein dem Übel konnte nicht wahrhaft gesteuert werden: Wo die Illustration gehoben wurde, blieb der literarische Teil auf dem alten Tiefstand. Es wurde nur ein klaffender Kontrast zwischen Bild und Text hinsichtlich ihres Kunstwertes hervorgerufen, und wo man alte gute Texte ausgrub und sie verwendete, da sündigte man gegen die elementaren Grundsätze einer Zeitschrift. Otto Hild hat recht, wenn er keinen Grund dafür einsieht, „vorhandene und den Kindern erreichbare Literatur noch einmal periodisch aufzutischen“.

Neuerdings glaubte die Darmstädter Zeitschrift „Kind und Kunst“, die ab Januar 1906 in einem Teil für Erwachsene und in einer zweiten Hälfte für die Jugend erschien, mit dieser Neugestaltung — wie ein Anschreiben ihres Herausgebers, des Hofrats Alexander Koch, bemerkte — „der Lösung des Problems“ einer guten Jugendzeitschrift „wenigstens nahe gekommen zu sein“. Diese Ansicht beruht auf Selbsttäuschung des Herausgebers. „Kind und Kunst“ ist der Lösung des Jugendschriftenproblems nichts weniger als „nahe gekommen“. Eher könnte man das Gegenteil behaupten; denn die Texte sind zum größten Teil keine literarischen Kunstwerke, und der Inhalt eines solchen Heftes ist ein verwirrendes Gemisch von allem Möglichen, was ein einigermaßen geläuterter Geschmack nur mit Unbehagen nacheinander genießen kann, wenn man überhaupt von Genuß reden darf. Photographien verschiedener Posen, Kotillonorden, Stickereientwürfe, Kinderbetten, alles photographiert, in Gesellschaft von Zeichnungen Bek-Grans und Ernst Liebermanns und Versuchen von Kinderhand — das bedeutet Verwirrung und Verirrung, aber keine „Lösung“.

Otto Hilds Broschüre hält eine praktische Lösung des Problems überhaupt für unmöglich; sie löst, indem sie negiert. Ist diese „Lösung“ die rechte und einzig mögliche? Denn Otto Hild könnte mit seiner scharfen Kritik des Bestehenden im Rechte und mit seiner apodiktischen Schlußfolgerung doch im Unrechte sein. Schlechte Vertreter eines Ideals widerlegen noch nicht die Verwirklichungsmöglichkeit dieses Ideals; sie beweisen nur, falls keine praktischen Gegenbeispiele erbracht werden können, daß das Ideal zur Zeit keine reale Existenz hat. Ist es nun überhaupt unmöglich, eine künstlerisch einwandfreie Jugendzeitschrift ins Leben zu rufen und am Leben zu erhalten? Otto Hild zählt mehrere Gründe auf, wodurch er die Unmöglichkeit zu beweisen glaubt. Sie wären näher zu untersuchen.

Der erste Grund liegt in der Person des Herausgebers. Von seinen literarischen und pädagogischen Fähigkeiten ist die Güte der Jugendzeitschrift in erster Linie bedingt. Ein klarer Blick, ein kritischer Verstand, künstlerische Treue, pädagogisches Talent und vor allem produktive künstlerische Kraft — das wären die unvermeidlichen Voraussetzungen bei der Wahl eines Redakteurs der Jugend-

zeitschrift. Die Vereinigung all dieser Vorzüge in einer Person sind selten; aber es ist nicht von vornherein ausgeschlossen, daß es solche Personen gibt. Otto Hild nennt selbst ein Beispiel, das diesen Anforderungen genügte: Julius Lohmeyer, den Herausgeber der „Deutschen Jugend“. Die Person des Herausgebers wäre also, auch wenn alle z. Zt. lebenden Jugendschriftenredakteure nur Gegenbeispiele abgäben, noch kein absolutes Hindernis.

Schlagender ist der zweite Grund: das Mitarbeitersystem. Zweierlei Mitarbeiter wären hier zu unterscheiden: Künstler und Schriftsteller. Was die Künstler betrifft, so besteht gegenwärtig sicherlich kein Mangel an guten Kräften, die bei entsprechendem Honorar sich in den Dienst einer erstklassigen Jugendzeitschrift stellen würden. Schwieriger gestaltet sich die Sache bei den literarischen Mitarbeitern, bei den Dichtern und Schriftstellern. O. Hild behauptet, daß es unmöglich sei, die Quantität an guten Stücken aufzubringen, die nötig wäre, um die Spalten einer periodisch erscheinenden Jugendzeitschrift zu füllen. Dieser Umstand gilt ihm als „unübersteigliches“ Hindernis; denn so viel gute Jugendlektüre könne gar nicht produziert werden. Ich muß für meine Person gestehen, daß ich, als mir seinerzeit die Schriftleitung der von O. Hild noch am höchsten gewerteten Jugendzeitschrift unter den bestehenden angetragen wurde, auch vor diesem „unübersteiglichen“ Hindernis zurückschreckte, da ich desselben Glaubens lebte wie O. Hild. Ich versetzte mich in den folgenden Jahren hin und wieder einmal in jenes Dilemma zurück und dabei kamen mir einige Erwägungen, die meine Anschauungen etwas modifizierten: Wenn ich mir das Schaffen eines Dichters vergegenwärtige, so finde ich, daß jedem echten Künstler unter ihnen, der sich ein kindliches Herz bewahrte – nach Schopenhauers und Nietzsches Theorie ist ja in jedem echten Künstler ein großes Kind versteckt –, zuweilen Stimmungen kommen, die ihm ein Kindergedicht – das Wort im edelsten Sinne genommen – oder eine Kindererzählung bescheren möchten. Der eine Teil dieser Dichter unterdrückt die aufsteigende Stimmung. Was soll ihm ein Kindergedicht? Er kennt kein Absatzgebiet dafür. Die bestehenden Jugendzeitschriften mit ihrem minimalen Honorar zählen nicht. Auch möchte er nicht in Gesellschaft von bloßen Reimern gedruckt werden. Das Gedicht stirbt also, bevor es zum Leben kommt. Der idealistisch gesinnte Laie wird hier am Dichterberuf und an der Dichterkraft eines so materiell gesinnten Poeten zweifeln und in Erinnerung an das Bild von einem „Dichter“, wie er es sich vorstellt, voll Entrüstung den um Honorar schreibenden Materialisten verurteilen. Aber er verrät damit nur seine philiströse Naivetät; denn der materialistische Stimmungsunterdrücker kann trotzdem ein ideal gesinnter Mensch sein, idealer als der entrüstete Laie. Aber er ist eben ein Kind seiner Zeit und bedarf seiner vollen Kraft im Kampf ums Dasein. Ein andrer Dichter folgt dem Drang und schreibt wirklich ein Kindergedicht oder eine gute Kindererzählung. Aber er hält sein Produkt zurück. Zum Buch ist es zu klein und in den bestehenden Blättern mag er es aus schon genannten Gründen nicht aufgenommen sehen. Eine andere Zeitschrift wird es kaum brauchen können. Es gibt eben Stücke – ich verweise nur auf den von O. Hild zitierten Lohmeyerschen „Trauerzug“ – die nirgends besser am Platze wären als in einer Jugendschrift.

Es müßte also — dies ist mein Schluß – ein erstklassiges Organ geschaffen werden, das literarische Kunstwerke, die sich in erster Linie für das Kind eignen, aufnähme. Das wäre die Jugendzeitschrift Deutschlands, das Sammelbecken für alle wirklich kindertümlichen kleineren Dichtungen und Prosastücke der Gegenwart und Zukunft. Freilich hätte diese „Jugendzeitschrift“ manche Anforderungen zu erfüllen, die sie wesentlieh unter-

schieden von den bestehenden Jugendzeitschriften.

Zum ersten dürfte sie literarisch und illustrativ nur Kunstwerke bringen Um dies zu ermöglichen, könnte sie nicht von der Hand in den Mund leben. Sie müßte, bevor sie zum Druck schritte, erst den gesamten Stoff für die Hefte eines Jahres beisammen haben oder noch besser: den Stoff für mehrere Jahre, um das Ganze in Gruppen abteilen und die einzelnen Hefte oder Bändchen einheitlich ausgestalten zu können. Zum zweiten dürften keine Mittel gescheut werden, um erstklassige Schriftsteller und erstklassige Künstler zu gewinnen und dauernd zu beschäftigen und anzuregen. Das würde riesige Aufwendungen erfordern und für die ersten Jahre keinen Gewinn versprechen. Aber auch nur dann hätte die neue deutsche Jugendzeitschrift ein Recht zur Existenz und den Beruf, alle anderen tot zu machen. Zum dritten müßte der Herausgeber – aber halt! da finde ich plötzlich, daß ich mit meinen neuen Vorschlägen für die „Deutsche Jugendzeitschrift" im großen Stil eigentlich nur wiederhole, was schon O. Hild auf Seite 77 seiner Broschüre vorschlägt. Nur meint er, daß dies dann keine „Zeitschrift" mehr wäre. Nun über den Begriff ließe sich streiten; in der Sache sind wir eins und gerne schlage ich ihm im Geiste in die hitzige Rechte.

MÜNCHEN Dr. ERNST WEBER

Herm. L. Koester: „Geschichte der deutschen Jugendliteratur", in Monographien. I. Teil. Hamburg 1906. Alfred Janssen. Preis 2,50 M.

Was uns Koester in seinem Buche gibt, ist eigentlich keine „Geschichte" der deutschen Jugendliteratur. Dazu sind die einzelnen Monographien zu subjektiv gehalten. Objektive Darstellung im strengsten Sinn des Wortes ist freilich eine Unmöglichkeit; kein Mensch kann über sein Selbst hinaus, und jede Persönlichkeit ist eine Individualität. Auch die alten Chronisten, die Verfasser der „Quellen", waren es, und der wissenschaftlich objektive Historiker stützt sich, ohne es zu wollen, letzten Endes auf lauter subjektivische Einzelansichten. Aber wenn auch Objektivität in extremer Deutung zur Unmöglichkeit wird, so kann man doch von einer Objektivität im weiteren Sinne sprechen, von einer Objektivität, wie sie besonders jeder rein historischen Forschung immanent sein muß: Objektivität als Streben, die „Geschichte" so darzustellen, wie sie war und wurde, ohne unsre persönliche, unsre subjektive Wertung bei Auswahl der historischen Momente maßgebend sein zu lassen; Objektivität als Interesse für etwas, weil es „historisch" ist ohne unsere Schätzung im Geiste der Gegenwart.

Koesters Buch befleißigt sich dieser Objektivität nicht – wohl mit Absicht und nicht zu seinem Nachteil. Aber durch den Vorsprung, den es nach einer anderen Richtung hin gewinnt, rückt es von der Linie streng historischer Forschung ab. Es ist keine „Geschichte" mehr: keine objektive Darstellung des Gewordenen, keine detaillierte Schilderung des Entstehenden mit ständigem Hinblick auf die Nachbargebiete des Lebens, insofern diese mitbestimmend auf die Jugendliteratur einwirkten. Göhrings „Anfänge" harren immer noch ihrer Fortsetzung und sind durch Koesters Buch keineswegs überholt. Koesters „Geschichte" sollte eigentlich heißen: „Die Gebiete der deutschen Jugendliteratur, eine Sammlung pädagogisch-kritischer Abhandlungen". Koester greift in großen Streifzügen heraus, auf was es ihm ankommt. Er durchsucht seine Felder nicht mit der Lupe des Forschers, sondern er durchreitet sie mit dem Blick des Kritikers für ihre Blößen und mit dem Herzen des Pädagogen für ihre guten Stellen. Koester verleugnet nie – ich erinnere nur an seine Ausführungen über den pädagogischen Wert der Märchen – seine persönliche Stellungnahme. Wohl sucht auch er jedem gerecht zu werden; aber er wird ihm gerecht nicht als Historiker,

sondern als ein Mann, der mitten in der modernen Bewegung steht, er wird ihm gerecht nicht als gelehrter, minutiöser Forscher, sondern gewissermaßen als Vorsitzender der vereinigten deutschen Prüfungsausschüsse.

Diese unhistorische Art gibt seinem Buche den eigentlichen Lebenswert und die hohe praktische Bedeutung für die Jugendschriftenkritik der Gegenwart. Es ist ein Werk, das eine lange Reihe von Vorarbeiten und von eingehenden Studien bedingte. Sein Verfasser hat sich mit Ernst und Geschick in das ihm Zugängliche versenkt und herausgehoben und gruppiert, was ihm der Darstellung wert erschien. Der vorliegende I. Teil bringt die Geschichte des Bilderbuchs, des Kinderlieds, des Märchens, der Volkssage und des Volksbuchs; ein II. Teil mit der Geschichte der Götter- und Heldensage, der erzählenden Jugendliteratur, der Jugendschriftenkritik und einer Gesamtübersicht über die „Geschichte der ganzen Jugendliteratur" soll folgen. Die einzelnen Abschnitte geben in klarer, schlichter Darstellung, so daß sie für jedermann lesbar sind, das Wesentliche. Besonders interessant sind Koesters Ausführungen über das Bilderbuch. Auf allen anderen Gebieten hat er Vorgänger, die bereits denselben Stoff monographisch behandelten; hier mußte er ganz selbständig vorgehen, und er hat diese Aufgabe meisterhaft gelöst.

Ich sehe in dem Koesterschen Buche eine hocherfreuliche Erscheinung auf dem diesjährigen Büchermarkt. Es wird fortan zum unentbehrlichen Rüstzeug unserer Prüfungsausschüsse gezählt werden dürfen. Besonders für neu eintretende Mitglieder, die noch nicht tiefer in die einzelnen Gebiete der Jugendliteratur eingedrungen sind, bietet Koesters „Geschichte" eine prächtige Einführung. Ihnen, wie jedem Pädagogen, der sich üker den Stand der heutigen Jugendliteratur, über ihre Anfänge und ihre spätere Entwicklungsperioden orientieren will, sei Koesters Buch aufs wärmste empfohlen.

MÜNCHEN Dr. ERNST WEBER

Handarbeit der Mädchen von Johanna Hipp in Straßburg. Verlag von Friedrich Bull, Straßburg.

Wir sind der Verfasserin dankbar für ihr Buch. Von gleichen Gesichtspunkten ausgehend wie wir, sucht sie ihr eigenes Gebiet, die Handarbeit, besonders in der Volksschule, künstlerisch zu gestalten.

Wie wir beim Zeichnen, so knüpft Johanna Hipp bei der Handarbeit an das an, was das kleine Mädchen aus eigenem Antriebe zu Hause arbeitet; das ist z. B. eine Schürze für die Puppe, ein Topflappen für die Mutter, also Gebrauchsgegenstände, die das Kind selbst erfindet. – Johanna Hipp betont sehr energisch, daß es sich auch bei der Handarbeit nicht zuerst um technische Fertigkeit handelt, sondern um die Ausbildung geistiger Fähigkeiten; daß es keinen Sinn hat, Kinder mit möglichster Genauigkeit ein Hemd nähen zu lassen, das ihnen zugeschnitten in die Hand gegeben wird, sie einen Strumpf stricken zu lassen, bei dem sie nach einem bestimmten Rezept kraus oder schlicht stricken, ab- oder zunehmen, ohne eine Vorstellung von Gestalt und Maß des Fußes zu haben.

Johanna Hipp stellt auf Grund solcher Ansichten einen Lehrgang zusammen, in dem sie Gebrauchsgegenstände anfertigen läßt. Auf die technische Ausführung wird zuerst wenig, nach und nach mehr Wert gelegt. Die Hauptsache soll immer bleiben, daß der Gegenstand brauchbar ist.

Die erste Arbeit auf der Unterstufe ist ein Federwischer; dann folgt ein Topflappen, ein Anfasser, ein Untersatz usw. Im zweiten Schuljahr gibt es kleine Gegenstände aus grobfädigem Stoff, auf dem sich ein leichter Kreuzstichschmuck anbringen läßt; dazu eignen sich Gardinenhalter, Nadelkissen, Lätzchen usw. Weiter folgen dann Erstlingsjäckchen, Leibchen und Hemdchen, ferner Mützen, Schürzen,

Kragen, endlich Blusen. Zwischen diese Näharbeiten wird im fünften Schuljahr das Sticken des Strumpfes geschoben. Den Schluß macht das Ausbessern alter Kleidungsstücke und das Aufputzen von Hüten.

Jede dieser Aufgaben wird zunächst mit der ganzen Klasse besprochen und durch Zeichnung an der Wandtafel erläutert. Der Hauptnachdruck wird immer darauf gelegt, daß die Kinder sich über den Zweck des Gegenstandes klar werden und danach selbst seine Form bestimmen. Diese wird zuerst in Papier, dann in Stoff zugeschnitten und in möglichst einfacher Technik genäht.

Im Lauf der Schuljahre kommen die Mädchen ganz selbstverständlich an alle nötigen Techniken, als Naht, überwendliche Naht, Kappnaht, Saum, Knopfloch usw.

Es wird Wert darauf gelegt, daß die fertigen Gegenstände nicht alle gleich ausfallen, der Federwischer z. B. kann rund, quadratisch oder rechteckig sein, je nach dem Stofflappen, den das Kind mitbringt. Die Kleidungsstücke werden an einem großen Puppenbalg gemessen; auf der Oberstufe ist es erwünscht, daß die Mädchen für sich selbst oder ihre kleinen Geschwister arbeiten, also am lebenden Modell maßnehmen lernen.

An diesen Lehrgang, der aber nicht als festgelegt angesehen werden soll, schließt sich noch ein beherzigenswertes Kapitel über die sogen. Luxusarbeiten und einige Winke über die Ausbildung von Lehrerinnen, die einen solchen Reformhandarbeitsunterricht geben können.

Das ganze Buch ist überaus frisch und flott geschrieben; einzelne Kapitel, z. B. das über das Mützchen und die Möglichkeit, es so oder so zu gestalten, sind ganz allerliebst.

Nicht ganz einverstanden kann ich mich mit manchem erklären, was Johanna Hipp über Verzierungskunst sagt. Bedenklich scheint mir der Rat, dünnfädige Stoffe mit Kreuzstich zu verzieren, indem man Stramin aufheftet und die Fäden nach dem Sticken wegzieht; ich meine, wir haben alle Ursache, solche in Stickgeschäften übliche Stilmengerei nicht zu unterstützen.

Warnen möchte ich auch vor dem Hinweis auf japanische Stickereien; so schön sie sind, so gefährlich sind sie für das Kindesalter. Auch reifere Menschen verleiten sie zu einem unverstandenen Naturalismus.

Aber das sind kleine Ausstellungen, die der tüchtigen Schrift in ihrer Gesamtheit nicht schaden.

Das Buch kann weit über Fachkreise hinaus auf das wärmste empfohlen werden.

HAMBURG-FUHLSBÜTTEL VALESCA RÖVER

Eine Mutter schreibt uns über Joh. Hipps Buch: „Das Schulfach der weiblichen Handarbeiten ist gegenwärtig unter allen Unterrichtsgegenständen der wenigst entwickelte“ behauptet mit Recht Johanna Hipp. „Der gesamte Unterricht geht von der Technik aus und baut sich auf ‚technischen Einheiten‘ auf. – Sein Hauptprinzip ist und war, technische Fertigkeiten zu übermitteln. Die Ausbildung der Fähigkeiten des richtigen Sehens, des Formen- und Schönheitssinnes kommt nicht zu ihrem Rechte, und so zeitigt er schließlich nach jahrelangem Betriebe kaum ein anderes Resultat, als „eine Mustersammlung nicht angewandter Tecknik“.

Man kann getrost behaupten: der heutige geistlose Handarbeitsunterricht bringt es nur ausnahmsweise zuwege, daß die spätere Hausfrau wirklich nähen kann und mag, und er ist schuld daran, wenn die in ihrer Ausbildung vernachlässigten Fähigkeiten später versagen bei der Lösung praktischer Aufgaben, wie sie das Hauswesen täglich stellt.

Paßt ein Lehrgegenstand mit so zweifelhaftem Erfolg, möchte man unwillkürlich fragen, überhaupt noch in den Plan einer modernen Schule, und ist es nicht bedauerlich, daß demselben so viel kostbare Zeit – in der Volksschule sieben bis acht Jahre mit durchschnittlich

vier Unterrichtsstunden pro Woche – zur Verfügung gestellt wird?

Man müßte die Frage nach den bisherigen Erfahrungen auf diesem Gebiete unbedingt bejahen. Als Hausfrau und Mutter, die nach alter Weise in den weiblichen Handarbeiten unterrichtet wurde, habe ich bei meinen Kindern ähnliche Versuche wie Joh. Hipp gemacht und ihnen so mancherlei Anregungen zu freiem Gestalten gegeben.

Hocherfreut bin ich, durch diese Schrift neue Fingerzeige bekommen zu haben.

Ich möchte Joh. Hipps Reformpläne jeder Hausfrau und Lehrerin angelegentlichst empfehlen und gebe dem Wunsche Ausdruck, daß dieselben gar bald die wohlverdiente Beachtung finden. H. V.

DER VOLKSERZIEHER

Blatt für Familie, Schule und öffentliches Leben. Erscheint an jedem zweiten Sonntag. Begründer, Herausgeber und Verleger Wilhelm Schwaner, Schlachtensee-Berlin, Mariannenstr. 3. Preis vierteljährlich Mk. 1.50.

„Wir kennen alle den Fall Römer, den Fall César, den Fall Fischer. Die älteren unter uns erinnern sich auch der Hetze gegen Harnack, als die theologische Fakultät der Berliner Universität den schon in den achtziger Jahren überragenden Marburger Theologieprofessor in ihr Kollegium berief. Damals gab der 'junge' Kaiser den Ausschlag, und man hat gesehen, wie fein die 'Positiven' witterten, als sie eine 'totsichere' Beeinflussung des Monarchen durch den Verfasser vom 'Wesen des Christentums' befürchteten. Freilich wissen vorläufig nur die intimer Eingeweihten, daß Prof. Harnack dem Kaiser näher steht und mehr ist als der adlergeschmückte Studt, den nur die allmächtigen Konservativen und Ultramontanen so über Gebühr lange hielten. Jedenfalls besitzt Prof. Harnack, mag man sonst zu ihm stehen, wie man will, das unleugbare Verdienst, den Hof zu ernsterem Nachdenken über kirchenchristliche Fragen gebracht zu haben. Das ist gegenüber dem rührend positiven Glauben eines Konrad von Studt und dem klobigen Bekenntnis eines Oldenburg von Januschau schon allerlei.

Wir haben vor der, wie wir nachwiesen, 'berechtigten' Hatz der Positiven gegen Harnack noch schlimmere Fälle erlebt als jetzt die gegen Römer und César. Man braucht nur die Namen Bornmann, Schrempff, Schwarz, Lisco, Steudel, Kalthoff zu nennen. Das 'positive' Christentum unserer Dreieinigen hätte nichts dagegen einzuwenden gehabt, wenn diese Abtrünnigen samt und sonders verhungert und verdorben wären. Denn ihr 'Glaube' ist um keinen Deut weniger 'stark' und fanatisch, als derjenige der mittelalterlichen uud neuzeitlichen Jesuiten, die mit besonderer Vorliebe die abgefallenen Priester auf den Scheiterhaufen schleppten. Auch unsere, die 'protestantischen' Jesuiten würden rädern, foltern, kreuzigen, rösten, wenn sie die Nerven dazu hätten und wenn der Staat Büttel- und Henkerdienste für sie täte. Die Geschichte vom 'erschlichenen' Abendmahl in Mecklenburg und die Skandalgeschichten im Stolper Kreise beweisen, daß selbst im 20. Jahrhundert noch die 'ecclesia militans' in manchen Priesterköpfen spukt, wenn sie sich auch nur gegen 'gottlose' Amtsbrüder und Volksschullehrer wendet. Das sind nämlich die einzigen Stände, die man noch kirchlich vergewaltigen kann: der gewöhnliche Staatsbürger ist von der 'Mutter' Kirche nicht mehr abhängig, ihr jedenfalls 'nicht zu Gehorsam verpflichtet'."

Ich beginne meine vom Herausgeber des „Säemann" gewünschten Mitteilungen über den „Volkserzieher" mit dieser Probe aus der neuesten Nummer der genannten Zeitschrift, weil sie diese selbst und ihren tapferen Herausgeber vorzüglich kennzeichnet. Das ist ganz derselbe warmherzige und kampflustige Wilhelm Schwaner, der sich im Jahre 1893 als junger Waldeckscher Volksschullehrer kurzerhand entschloß, sein Amt niederzulegen, um sich dem prächtigen Moritz von Egidy

und seinem damaligen Mitarbeiter Prof. Lehmann-Hohenberg als Helfer anzubieten. Was Schwaner seit jener Zeit als Redakteur der „Kieler Neuesten Nachrichten", als Herausgeber des seit reichlich 10 Jahren bestehenden „Volkserziehers", des schönen Sammelwerkes „Germanenbibel", der „Schulmeisterbücher" und anderer Schriften für die Befreiung der sogenannten protestantischen Kirche von der brutalen Gewaltherrschaft der Konsistorien, für die Erlösung der Volksschule von kirchlicher Bevormundung, für die Aufrüttelung und Aufmunterung des Lehrerstandes zum Kampf gegen Pfaffentum und Bureaukratismus geleistet hat, das hätte ihm im Verhältnis zum preußischen Minister des Geistes schon zwanzig „Schwarze Adler" einbringen müssen, wenn man im führenden deutschen Bundesstaat auf den Gedanken gekommen wäre, die verdienstvollen Vorkämpfer der Geistesfreiheit zu dekorieren, was aber einstweilen wohl nicht zu befürchten ist.

In der deutschen Lehrerschaft aber ist der vorzüglich redigierte „Volkserzieher" zu hohem Ansehen gelangt. Schwaner und seine Mitarbeiter — ich nenne nur Prof. Dodel, Eugen Heinrich Schmitt, Rosegger, Lentrodt, Eberhardt-Humanus, Haeckel, Prof. L. Gurlitt, Johannes Langermann, Bruno Wille, Anna Plothow, die Pastoren Steudel, Umfried, König und die verstorbenen Kalthoff und Major Weiße — haben, wie mir scheint, hervorragenden Anteil an dem Erwachen der stürmischen Sehnsucht des Volksschullehrerstandes nach einer freien Schule. Seine Bemühungen, dem Kaiser die Not der preußischen Volksschule nahe zu legen, sind ohne Erfolg gewesen und haben ihm nicht nur die Enttäuschung, sondern auch schwere seelische und physische Leiden gebracht. Um das Volkserzieherwerk auf eine festere und breitere Basis zu stellen, haben Schwaner und seine Freunde den „Bund deutscher Volkserzieher" begründet, der den Zusammenschluß derjenigen Männer und Frauen bezweckt, die „erkannt haben, daß unsere wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Verhältnisse in hohem Grade reformbedürftig sind. Ziel: Harmonie des individuellen und idealen Menschen als Grundlage des gesamten Volkskörpers; Arbeit: Front gegen alles; was das Streben nach diesem Ziele hemmt, Förderung alles dessen, was ihm näherführt; Selbstvervollkommung auf allen Lebensgebieten, persönliche Gemeinschaftspflege. In Aussicht genommen sind: Gruppen für Persönlichkeitskultur (Turner, Wanderer, Sportfreunde, Abstinente, Hygieniker, Naturfreunde, Selbstvervollkommner), für Gemeinschaftskultur (Jugenderzieher, Sozialpädagogen, Sozialpolitiker, Künstler), für Weltkultur (Philosophen, Forscher). Der Bund verteilt sich örtlich auf Landsmannschaften mit einem von den ordentlichen Bundesmitgliedern gewählten Obmann und auf Ortsgruppen, denen Frauengruppen angegliedert sind. Zur Pfingstzeit wird das Jahresfest als „Wanderung" gefeiert, es soll die Mitglieder aus allen Provinzen und Gruppen persönlich näher bringen. Geplant wird ferner die Gründung einer Bundesschule nach Fichte-Stein-Pestalozzischen Grundsätzen, die Gründung einer Wanderrednergruppe und die Errichtung eines Juliusturmes für „in unserm Dienst erlahmte Mitarbeiter". Zur Lösung großer vaterländischer und weltkultureller Fragen will der Volkserzieherbund mit ähnlich gerichteten Kulturgruppen gemeinsam operieren.

Das ist der Plan zu einem stolzen Bau, in dem alle diejenigen Raum und Arbeit finden können, die sich des Werdenden freuen und selbst mit Hand anlegen wollen. Daß das Werk fröhlich gedeihen möge, das wünsche ich schon um des wackeren Mannes willen, der durch seinen „Volkserzieher" den Grund dazu gelegt hat.

HAMBURG-GROSSBORSEL F. BLOH

Eltern, Lehrer und Schulen in der Gegenwart. Von Wilhelm Münch. 124 Seiten. Berlin, Alexander Duncker, 1906. Preis geheftet 1,50 Mk.

Keine Streitschrift, vielmehr eine geheimrätliche Friedensschalmei. All die Vorwürfe, die in den letzten Jahren oder Jahrzehnten der Öffentlichkeit gegen die preußischen höheren Schulen und die Oberlehrer gerichtet worden sind, werden behandelt. Ihr habt ja nicht so unrecht, ihr lieben Leute, aber bedenkt und erwägt! Und nun wird alles zum besten gekehrt. Nein, nicht alles. Aus der Schrift spricht das aufrichtige Bestreben, die Schulen den modernen Anforderungen gemäß weiter zu entwickeln. Aber das historisch Gewordene muß geschont werden. Das ist nun zwar nicht – mein Standpunkt –; aber es muß anerkannt werden, daß ein Hauptwert der Schrift in einer interessanten Klarstellung derjenigen Verhältnisse besteht, aus denen die bekämpften Einrichtungen, wie Prüfungs- und Berechtigungswesen, Stofffülle der Lehrpläne, Zentralisation, Inspektion u. a. hervorgegangen sind; es wird gewissermaßen ihr historischer Sinn aufgedeckt. Auch menschliche Schwäche und Unvollkommenheit werden hüben und drüben zur Erklärung der Gegensätze, die sich zwischen Publikum und Schule herausgebildet haben, herangezogen. Das ist alles sehr schön. Schade nur, daß des Verfassers Blick, der sich hier so liebevoll und verstehend in die Vergangenheit richtet, nicht auch die gleiche Fähigkeit für die Zukunft besitzt. Die Mißstände weiß er überall aufzufinden, aber was er zu ihrer Abstellung anführt, bleibt ängstlich am Vorgeschriebenen und Vorschriftsmäßigen kleben. Hier hat er die Konsequenz des Bureaukraten, nicht die des Denkers. H. WOLGAST



Im Verlage von Carl Schnell in München läßt Fritz Koch Formbogen erscheinen, die den gebräuchlichen „Modellierbögen“ weit überlegen sind. Die nebenstehende Abbildung zeigt einige solcher aus den Formbogen hergestellte Gegenstände. Die Maße dieser Modelle entsprechen der Wirklichkeit. Wenn Kinder durch Ausschneiden, Ritzen, Biegen und Zusammenkleben derartige Gegenstände wie Möbel, Schiebkarren usw. herstellen, lernen sie räumliche Formen in Flächen zerlegen und wieder aufbauen und „begreifen“ die Bedeutung der Maßverhältnisse und den zweckmäßigen Sinn solcher Dinge. Sie lernen die täglichen Gebrauchsgegenstände denkend beobachten. G.

GRUNDFRAGEN DER CHARAKTERBILDUNG IN DER SCHULE

VON FR. W. FOERSTER-ZÜRICH

III

VORBEUGUNG

Ethische Seelsorge und Schuldisziplin. Wollte die Schule auch all die früher genannten Gründe nicht gelten lassen, so könnte man sie doch darauf aufmerksam machen, daß eine vertiefte Charakterbildung nicht etwa eine neue Belastung, sondern eine durchgreifende Entlastung für ihre eigenste Arbeit bedeuten würde. Eine Fülle von Widerständen gegen Ordnung und Arbeitsleistung könnte in freudige Mitwirkung verwandelt werden, wenn in unserm ganzen Schulbetriebe nicht das Element der Seelsorge so weit hinter dem bloß polizistischen zurückträte. Man bedenkt leider nicht, daß das Schulleben für ungefestigte und unaufgeklärte Seelen eine Reihe ganz außerordentlich schwerer sittlicher Versuchungen und Gefahren enthält, denen man wahrhaft pädagogisch entgegenwirken muß, statt das Kind schuldig werden zu lassen und es dann „der Pein zu überlassen", d. h. es mit äußerlichen Disziplinarmitteln und Strafen zu erschrecken und zu verstocken. Man redet oft von der großen erzieherischen Bedeutung des starken Arbeitszwanges in der Schule und vergißt, welche charakterverderbende Praxis des Lügens und Betrügens, des hochgestachelten Ehrgeizes und des Strebertums mit dieser Schularbeit verbunden ist und durch sie entwickelt wird — wenn eben keine eindringende Seelsorge das Kind sorgsam durch diese Versuchungen hindurchleitet. Man redet oft von der erzieherischen Bedeutung der Schulkameradschaft und vergißt, daß diese Kameradschaft nur unter dem Einflusse sehr starker und wohlüberlegter ethischer Anregungen und Aufklärungen ethisch förderlich wirken kann, während sie im andern Falle der gefährlichste Ansteckungsherd für alle möglichen moralischen Krankheiten und für die Korruption des Individuums durch die Masse ist. Es ist zweifellos ein gefährlicher Irrtum, zu meinen, daß das Schulleben schon als solches erzieherisch wirke: vielmehr müssen wir uns die ganze Fülle seiner charaktergefährdenden Gelegenheiten recht deutlich vergegenwärtigen, damit wir die entsprechenden Gegenwirkungen bereit zu stellen wissen, statt nur durch Repression eine äußerliche Ord-

nung zu erzeugen, unter deren Decke die schwerste sittliche Verderbnis weiterfrißt.*)

Im folgenden sollen diese Hinweise durch ein konkretes Beispiel aus dem Schulleben illustriert werden:

Die Notlüge. Der Lehrer stelle in seiner Klasse die Frage: „Was für Lügen werden eigentlich in der Schule gesagt und aus welchen Motiven?" Er wird wahrhaft erschrecken über die unerschöpfliche Fülle von „dringenden" Gelegenheiten zur Lüge, die ihm hier aus der Schulerfahrung heraus vor Augen geführt werden. Und er wird einsehen, daß die Schule eine wahre Anstalt zur Korruption jedes Wahrheitssinnes ist – wenn dieser Korruption nicht etwas ganz weit Wirksameres entgegengestellt wird als ein bloßes System von Schreckmitteln, die ihrerseits nur neue Lügen hervorrufen und noch nie eine Lüge verhütet haben. Mit Recht sagt Lehmann in seinem Buche „Erziehung und Erzieher" über die Schullüge:

„Kann man im Ernst glauben, daß eine langjährige und täglich geübte Jugendgewohnheit wie diese spurlos an der Charakterentwicklung vorüberglitte? ... Vor allem aber die Lügen bilden ein Hemmnis für jede tiefere erzieherische Einwirkung des Lehrers, für jeden charakterbildenden Einfluß der Schule: denn wie wäre ein solcher möglich, wo auf der einen Seite die Lüge, auf der andern der Argwohn herrscht? Schon allein diese Tatsache muß zu einer ernstlichen Prüfung auffordern und die Frage veranlassen, wie wir der geschilderten Mißstände in unserm Schulleben Herr zu werden vermögen ... Eine Pädagogik aber, die es nicht zu verhindern weiß, daß Knaben und Jünglinge Jahre hindurch immer wieder aus Feigheit lügen – denn darauf kommt die Sache doch hinaus – wie könnte sie überhaupt dem Ideal einer nationalen Erziehung entsprechen?"

Daß unsere Pädagogik – durchaus im Gegensatz zur englischen – die Schullüge nicht nur nicht zu verhindern weiß, sondern sie erst recht zur Blüte gebracht hat, daran ist eben der gänzliche Mangel unserer Schuldisziplin an ethischer und psychologischer Vertiefung Schuld. Und dieser Mangel liegt wiederum tief begründet in der ausschließlichen Ernährung unserer ganzen Pädagogik durch eine abstrakte Philosophie und eine lebensfremde Psychologie. Hätte man auch nur ein wenig das konkrete Schulleben beobachtet, so würde man unmöglich so sehr die außerordentlichen Charakterversuchungen übersehen haben, die darin bereit liegen und die nur zu leicht nicht bloß die moralische Gesundheit, sondern auch die intellektuelle Leistung der Schule an der Wurzel angreifen – und man würde sich der Notwendigkeit starker Gegenwirkungen bewußt geworden sein, statt im Geleise einer mehr oder weniger polizistischen Disziplin fortzufahren. Und man würde vielleicht auch den engen Zusammenhang bemerkt haben, der zwischen der allgemeinen Lügerei und der entehrenden Behandlung und Anrede besteht, die in Deutschland und in der Schweiz

*) Der schon zitierte englische Pädagoge Arnold sagt: „I am afraid, that the fact is indeed indisputable. Public Schools are the very seats and nurseries of vice."

noch weit in die obersten Schulklassen hinaufgeht. Ein hochentwickeltes Ehrgefühl aber ist das Fundament der Wahrhaftigkeit. Wahr-sein und persönlich-sein ist geradezu identisch – und es ist nur zu charakteristisch, daß – auch im Beamtenwesen – ein Regime, das die Persönlichkeit entwürdigt, stets geradezu epidemische Erkrankungen des Wahrheitssinnes hervorruft.*)

Natürlich haben nicht alle Schullügen ihr Motiv in der Feigheit. Es ist sogar für den Pädagogen höchst wichtig, die große Mannigfaltigkeit der Motive deutlich vor Augen zu haben – man kann ein Übel nur dann heilen, wenn man die genaue Ursache kennt. In der richtigen Erkenntnis, daß hier ein pädagogisches Problem ersten Ranges vorliegt, hat der Berliner Verein für Kinderpsychologie zunächst eine umfangreiche Enquete über Kinderlügen und ihre Motive begonnen. Das beste Material in dieser Frage wird man immer von den Kindern selbst bekommen. Ich hörte einmal von einem amerikanischen Kinde, das eine ganz besondere Art von Lügen festgestellt hatte: Lügen, die man sagt, „weil die Wahrheit einem nicht geglaubt werden würde" (z. B. bei einer Entschuldigung!). Welche richtige Kindererfahrung liegt hier zugrunde und wie sehr sollte die hier gekennzeichnete Art von Lügen den Erzieher zur „Pädagogik des Vertrauens" bekehren! Sully hat einmal die Lügen in „heiße" und „kalte" eingeteilt, je nach der Art ihrer Grundmotive – und Stanley Hall schlägt folgende Haupteinteilung vor, ebenfalls im Anschluß an die Hauptverschiedenheiten der Beweggründe: phantastische, pathologische, heroische und egoistische Lügen. Wir wollen uns bei der Aufstellung einiger Vorschläge an diese Einteilung halten.

Was zunächst die aus der Phantasietätigkeit hervorgehenden Lügen betrifft, so ist als allgemeine Bemerkung vorauszuschicken, daß die meisten Pädagogen darin fehlen, daß sie die Kinderlüge zu tragisch nehmen. Sie bedenken nicht, daß die Bedeutung voller Wahrhaftigkeit dem Verständnis des Kindes noch sehr fern liegt und daß darum eine Kinderlüge noch keineswegs auf innere Verdorbenheit schließen läßt. Wie viele Erwachsene begreifen denn die Bedeutung konsequenter Wahrhaftigkeit? Die gleichen Erzieher, die über jede Kinderlüge ein furchtbares Gericht abhalten, üben oft selber eine sehr weitherzige Praxis der Notlüge und stehen in deren theoretischen Rechtfertigung noch auf ganz kindlichem Standpunkte. Also:

*) Pestalozzi sagt einmal harte Worte über eine Gerechtigkeitspflege, die über Vergehen und Verbrechen zu Gerichte sitzt, welche aus ihrem eigenen Mangel an rechtzeitig vorbeugender Fürsorge entsprungen sind. Seine Worte gelten auch für die heutige Gerechtigkeitspflege in der Schule: „Es ist eine Schande, man läßt alles Unkraut wachsen, bis es erstarkt, dann wühlt man mit der öffentlichen Gerechtigkeit unter dem verheerten Volk wie die wilde Sau im Korn, und meint noch, mit dieser Schnorrerarbeit die höchste Weisheit der bürgerlichen Gesetzgebung geleistet zu haben!" – Sehr wahr!

Man soll gewiß mit ganzem Ernst die Lüge der Kinder bekämpfen, damit sie sich nicht zur Gewohnheit auswächst — aber dabei in dem naiven und unaufgeklärten Kinde nicht schon eine Reife voraussetzen, die selbst Erwachsene nur selten erlangen. Mit Recht erinnert schon Jean Paul daran, daß das Reden der Kinder vielfach ein lautes Denken, gesprochene Phantasietätigkeit sei. „Sie scheinen zu lügen, indes sie bloß mit sich selber reden. Ferner: sie spielen gern mit der ihnen neuen Kunst der Rede; so sprechen sie oft Unsinn, nur um ihrer eigenen Sprechkunst zuzuhören." Oft berauschen sich die Kinder geradezu an der wunderbaren Macht der Sprache, die Menschen zum Narren zu halten und hierhin und dorthin zu dirigieren und bestimmte Wirkungen in ihren Seelen hervorzubringen (Freude, Neid, Bewunderung, Ärger, Zorn). Die rechte Gegenwirkung gegen diese phantastische Lüge, die gewiß eine große Gefahr werden, ja sich direkt zur pathologischen Lüge auswachsen kann*), besteht einfach darin, daß man die Kinder an der Hand einfacher Beispiele mit großem Ernste aufmerksam macht auf die unermeßliche Bedeutung der zuverlässigen Aussage und sodann ihre eigene Fähigkeit in dieser Richtung übt, sie für präzise Wiedergabe gesehener oder gehörter Dinge interessiert, sei es im Zeichenunterricht oder im Naturgeschichtsunterricht. Man lasse die Kinder z. B. improvisiert die Linie des Hinterbeines eines Pferdes an die Tafel zeichnen und zeige ihnen an diesem Beispiel, wie ungenau sie selbst täglich erscheinende Dinge beobachten und wiederzugeben wissen. Man veranstalte auch Übungen in der genauen Wiedergabe bestimmter Vorgänge oder bestimmter Anschauungsbilder. Alle Pädagogen seien zu diesem Zwecke nachdrücklichst auf W. Stern, „Beiträge zur Psychologie der Aussage hingewiesen".**) Stern und seine Mitarbeiter haben bekanntlich zuerst durch eine große Reihe von Experimenten an Erwachsenen und dann auch an Schulkindern die außerordentliche Unzuverlässigkeit unserer Aussage selbst gegenüber einfachen und übersichtlichen Objekten und Vorgängen nachgewiesen. Er behauptet nun mit Recht die „Erziehbarkeit der Aus-

---

*) Vgl. Delbrück, Die pathologische Lüge. Stuttgart, Enke.

**) Eine gute Zusammenfassung dessen, was von diesen Beiträgen besonders für die Schulpraxis wertvoll ist, gibt in Heft 2 der „Deutschen Schule" (1907) ein Aufsatz „Wahrheit und Unwahrheit bei Schulkindern" von O. Kosag. Der Verfasser, ein Breslauer Lehrer, berichtet über eine Reihe lehrreicher Experimente, die er selbst mit Knaben gemacht hat, um ihnen erstens zu zeigen, wie ungenau ihre Wahrnehmungen seien und wie sie durch Suggestion mit Leichtigkeit zu falschen Aussagen gebracht werden können. Er berichtet u. a. von folgendem Versuche: „Eines Tages legte ich vor Beginn des Unterrichts drei Gegenstände, nämlich einen Federhalter, ein Taschenmesser und ein Stück Kreide so nahe an den Rand des Katheders, daß sie von sämtlichen Schülern deutlich gesehen werden konnten. Nachdem sich die Schüler zur Pause auf den Hof begeben hatten, entfernte ich die Gegenstände, um die Schüler vor Beginn der zweiten Stunde zu fragen, was sie in

sage" und empfiehlt eine sogenannte Erinnerungspädagogik — im Anschluß an geeignete Lehrgegenstände — um die Selbstkontrolle der Kinder in bezug auf ihre Aussage zu üben. Diese Vorschläge verdienen um so größere Beachtung, als sich an die betreffenden Übungen eine Fülle von wichtigen Anregungen und Anwendungen anknüpfen lassen in bezug z. B. auf die gefährliche Rolle der Übertreibung in allen menschlichen Angelegenheiten, sowie in bezug auf den Klatsch und jede Art von Weiterrede. Überhaupt läßt sich die Verantwortlichkeit der Aussage gerade im Anschluß an eindrucksvolle Experimente, die zur Selbsterkenntnis leiten, höchst wirksam und verpflichtend darlegen. In den genannten „Beiträgen zur Psychologie der Aussage" wird für jüngere Kinder u. a. empfohlen, ein Wandbild mit verschiedenen Gegenständen (Schere, Apfel, Hammer, Tasse, Säge usw.) einige Sekunden zu exponieren, dann zu verhüllen und zu fragen: „Was für Gegenstände habt ihr gesehen?" Bei den Antworten wird man seine Wunder erleben, und die Kinder selber sind erstaunt über die Unzuverlässigkeit ihrer Aussagen.

Die sogenannte pathologische Lügenhaftigkeit, bei der die Unterscheidungsfähigkeit zwischen Phantasiegebilden und Außenwelt krankhaft getrübt ist, geht uns in diesem Zusammenhange nur so weit an, als sie „heilpädagogisch" zu beeinflussen ist. Der Untertitel der oben zitierten Schrift Delbrücks „Eine Untersuchung über den allmählichen Übergang eines normalen psychologischen Vorgangs in ein pathologisches Symptom" weist uns schon darauf, daß durch Vernachlässigung einer zunächst keines-

---

der ersten Stunde auf dem Katheder gesehen hätten. Obwohl sie nun in dieser weder mit Lesen, noch mit schriftlichen Arbeiten beschäftigt worden waren, vielmehr die Augen beständig auf das Katheder gerichtet hatten, waren die Gegenstände ihrer Aufmerksamkeit völlig entgangen; nur zwei Schüler, und zwar zwei der schwächsten, hatten das Taschenmesser bemerkt.

Am nächsten Tage erprobte ich die Wirkung der Suggestion. Ich ließ während der ersten Stunde das Katheder völlig leer und stellte zu Beginn der zweiten Stunde dieselbe Frage wie am vorhergehenden Tage. Nun wollten 26 Prozent der Schüler das Taschenmesser, 58 Prozent die Kreide und 63 Prozent den Federhalter gesehen haben."

Es ist zweifellos, daß derartige Versuche das lebhafte Interesse der Kinder an der Korrektur ihrer Unzuverlässigkeit erregen. Die Wahrnehmung ihrer starken Beeinflußbarkeit ist ihnen sehr unangenehm und macht: sie werden hellhörig für alle Vorschläge, die zur Zuverlässigkeit der Aussage anleiten.

Im Anschlusse an diese Erfahrungen warnt der Verfasser mit Recht davor, gerade bei Schulkindern die Begriffe Lüge und Unwahrheit einfach zu identifizieren. Den Schülern entgeht manches Objekt, mancher Vorgang in der Umgebung völlig. Es sei ganz falsch zu sagen: „Du mußt das gesehen bzw. gehört haben." Andrerseits biete die Suggestivfrage mit ihrer zwingenden Wirkung ein gutes Mittel, den Schüler vor unbesonnenen Unwahrheiten zu warnen. Man frage bei Anschuldigungen deshalb nicht: „Hast du das getan?" sondern: „Warum hast du das getan?" Und nicht: „Hast du gesprochen?" sondern: „Was hast du gesprochen?"

wegs pathologischen Lügenpraxis — insbesondere der Phantasielüge — ein pathologischer Zustand entstehen kann, in welchem Innenwelt und Außenwelt auch vom Subjekte selbst nicht mehr deutlich getrennt werden. Daß man schließlich selber an seine Lügen glaubt, daß die Täuschung *anderer* allmählich in *Selbsttäuschung* übergeht — das ist ja übrigens eine alte Erfahrung, die durch den Psychiater nur dahin ergänzt wird, daß diese Selbsttäuschung auch eine Gefahr für die eigene geistige Gesundheit bedeutet. Es ist zweifellos, daß solchen Entartungen durch eine planvolle Aussage-Pädagogik, überhaupt durch jede Art von Anregung und Stärkung der Selbstkontrolle vorgebeugt werden kann — sehr häufig selbst dort, wo eine abnorme Anlage vorliegt.

Betrachten wir nunmehr die sogenannte *heroische* Lüge. Hier handelt es sich um Lügen aus edlen Motiven. Hat man an der Hand der obigen Aussage-Pädagogik die außerordentliche Bedeutung der Selbsterziehung zu absoluter Zuverlässigkeit vorgelegt, so wird es nicht schwer sein, die Schüler zunächst einmal theoretisch davon zu überzeugen, daß jede Art von Lüge, auch die bestgemeinte, ein falsches und verderbliches Spiel sei, das erstens in den Lügenden selbst die Wahrheitstreue in allen Beziehungen erschüttere und zweitens auch dem Belogenen keine wahre Hilfe bringt, weil ihm aus falschem Mitleid die Wirklichkeit verfälscht oder verhüllt wird, mit der er doch leben muß, und weil in ihm das Vertrauen auf die absolute Wahrhaftigkeit des andern zerstört wird, das er vielleicht gerade in solchen Situationen am meisten bedarf, in denen der andere meint, ihn mit der Wahrheit verschonen zu müssen. Die absolute ausnahmslose Wahrhaftigkeit muß schon deshalb als Pflicht proklamiert werden, weil unsere Aussage von allen Seiten umworben wird von Versuchungen, den Tatbestand um irgend welcher Zwecke willen zu fälschen. Der Mensch ist verloren, wenn er hier zu unterhandeln beginnt und an irgend einer Stelle einer Ausnahme zustimmt. Es ist in diesem Sinne für die Charakterbildung der Schüler außerordentlich wichtig, unter ihrre eigenen Mitwirkung alle Fälle, die scheinbar eine Lüge rechtfertigen, bis zu Ende durchzudenken und die Kurzsichtigkeit aller Lügenpolitik gründlich ins Klare zu setzen im Anschluß vielleicht an das Wort der Iphigenie: „Weh, o weh der Lüge, sie befreiet nicht..."

Im Schulleben wird nicht selten eine heroische Lüge gerechtfertigt, wenn es gilt, einen Mitschüler dadurch zu retten, daß man der Inquisition antwortet, man wisse von nichts, oder in anderer Weise eine falsche Aussage zu Protokoll gibt: auch auf diese Art von Lügen wäre das Obige anzuwenden. Und es wäre darauf hinzuweisen, daß mit solcher Praxis doch zweifellos der Grundsatz anerkannt werde, daß der Zweck die Mittel heilige — während es in Wirklichkeit gar keine Zwecke im Leben gibt, welche den sittlichen Zwecken übergeordnet werden dürfen. Was nur unter Verletzung sittlicher Forderungen gefördert werden kann, das wird

für keinen der Betroffenen zum Segen werden, weil jede Erleichterung oder Befreiung, die auf diese Weise gewonnen würde, für alle Teile mit einer verhängnisvollen Einbuße an Charakter verbunden ist.

Es ist gerade zur Vorbeugung höchst wichtig, gewisse schwere Konflikte im Schulleben, die leicht zur Unwahrhaftigkeit aus edlen Motiven verführen, eingehend mit der Klasse zu besprechen und das sittliche Urteil hier zu klären und zu befestigen. Der Verfasser hat mit Schulkindern mittleren Alters z. B. über „die Kunst, nicht zu lügen" gesprochen in der Absicht, die Erfindungskraft der Kinder, die sich sonst auf die Lügenfertigkeit richtet, nun einmal der Wahrhaftigkeit zugute kommen zu lassen: Sie sollten neue Wege finden, wie man in schwierigen Situationen die Wahrheit sagen könne, ohne dabei doch unnötig andere Pflichten und Rücksichten zu verletzen. So wurde z. B. folgende, jedem Schüler wohlbekannte Situation zur Diskussion gestellt: Der Lehrer sieht eine Fratze auf der Tafel und fragt einen Schüler: „Wer hat das gemalt?" Der Betreffende kennt den Täter. Soll er jetzt sagen: „Ich weiß es nicht", oder soll er den Schuldigen verraten? Soll er dem Freunde die Treue halten oder dem Lehrer Gehorsam leisten? Es wurde zunächst diese letztere Frage zur Beantwortung gestellt. Das Ergebnis war interessant. Die Knaben waren fast alle dafür, daß man die Mitwissenschaft leugne — die Mädchen stimmten fast alle für Gehorsam. Ich wies nun darauf hin, daß beide Lösungen zunächst noch einseitig seien.*) Die einen dächten nur an den Lehrer, die andern nur an die Kameradschaft. Wahrhaft gelöst aber werde ein solches Problem doch nur, wenn man beiden Seiten gerecht werde. Wären sie selbst Lehrer, so würden sie wissen, daß ohne Gehorsam kein Unterricht möglich ist. Gibt es keinen Weg, Gehorsam und Treue zu vereinigen? Ein Knabe antwortete: Man sagt dem Lehrer, man wolle es sagen unter der Bedingung, daß dem Betreffenden nichts geschähe. Hierauf mußte natürlich erwidert werden, daß der Lehrer sich mit solcher bedingter Übergabe nicht zufrieden geben könne. Endlich wurde folgender Weg vorgeschlagen: „Ich bitte um die Erlaubnis, ihn jetzt nicht zu nennen, ich will aber dafür sorgen, daß er sich nachher selber meldet". Auf meine Frage: „Seid ihr alle mit diesem Vorschlage einverstanden?" kam ein einstimmiges und freudiges „Ja!" Ist nun solche ruhige Verständigung des Lehrers mit seiner Klasse nicht von größter Bedeutung, nicht nur für die Erziehung zur Wahrhaftigkeit, sondern auch zur Schaffung eines menschlichen Vertrauensverhältnisses? Zur Moral h e l f e n, die rechten Wege zeigen oder sie durch die Kinder selbst entdecken lassen — das ist wichtiger als Moral predigen und lehren. Welche Unsumme von Verstocktheit und Ratlosigkeit wird in jungen Seelen erzeugt, dadurch daß solche Konflikte kriegsgerichtlich statt

*) Einige unter den Mädchen begründeten allerdings ihre Entscheidung damit, daß die Strafe auch für den Schuldigen heilsam sei.

seelsorgerisch behandelt werden! Und liegt nicht im Grunde in der ernsten, ruhigen Erörterung der Frage weit mehr sittliche Strenge als in dem oberflächlichen disziplinarischen Dreinfahren, das jedes Eingehen auf die tiefen Ursachen des Widerstandes vermeidet, sich um die innern Konflikte der Kinder gar nicht kümmert, und darum auch in den letztern jeden Wunsch ertötet, sich mitfühlend in die Position des Lehrers zu versetzen?

SCHRIFT UND SCHRIFTUNTERRICHT *)

VON JEAN LOUBIER-BERLIN

Eine schöne Handschrift ist eine gute Empfehlung. Dieser Satz hat immer seine Geltung gehabt. Der Anblick einer schönen Handschrift nimmt uns unwillkürlich für die Persönlichkeit des Schreibers ein.

Avis au Lecteur

Quoi toûjours de nouveaux exemples ? que ne vous teniez-
vous en repos direz-vous mon cher Lecteur: tant d'autres avant
vous en ont donné. A cela, permettez moi de répondre que ces
exemples dont vous parlez ont le deffaut d'être vendus trop cher:
que la plus grande partie de nôtre jeunesse n'étant pas bien par-
tagée des biens de la fortune, n'est point en état de s'en fournir; et
qu'il faut l'instruire à moins de frais. Nôtre jeunesse dans les
exemples que je lui donne, trouvera un autre avantage: elle
poura se mettre en état de se donner une belle main, tant dans
l'écriture Allemande que dans la Latine, et se procurera la faci-
lité de bien écrire sans le secours des maîtres, qui se font toûjours
bien payer et quelque-fois montrent assez mal. Toutes ces
considérations m'ont engagé au travail que j'ai entrepris.
Je me flate qu'il ne sera pas inutile. Adieu cher Lecteur.

Abb. 1. Kursivschrift aus der „Anweisung zierlich zu schreiben" vom Jahre 1739.

Aber in den letzten Jahrzehnten verstand man, namentlich in Kaufmannskreisen, unter einer schönen Handschrift nicht mehr als eine deutliche Handschrift. Man verlangte nichts weiter, als daß die Handschrift gut leserlich, akkurat und fließend sei. Das soll nun anders werden. Neuerdings will man der Schönheit der Handschrift wieder mehr Geltung ver-

*) Abdruck der Einleitung des Führers durch die Ausstellung bei Gelegenheit der 34. Hauptversammlung des Vereins deutscher Zeichenlehrer in Hamburg, Pfingsten 1907.

schaffen. Natürlich muß die erste und wichtigste Forderung, daß eine Handschrift deutlich sei, aufrecht erhalten werden. Aber ob aller Deutlichlichkeit, Akkuratesse und gleichmäßigen Flusses darf die persönliche Note einer Handschrift nicht verloren gehen. Eine schöne Handschrift muß charaktervoll, individuell sein und auch in gewissem Sinne ornamental. In solcher Weise schöne Handschriften auszubilden, darauf gehen die neuen

„DEINE GESCHWINDIGKEIT UND STÄRKE," SAGTE DER FUCHS
ZU DEM TIGER, „MÖCHTE ICH MIR WOHL WÜNSCHEN." —
„UND SONST HÄTTE ICH NICHTS, WAS DIR ANSTÄNDE?" FRAGTE
DER TIGER. — „ICH WÜSSTE NICHTS." — „AUCH MEIN SCHÖNES
FELL NICHT?" FUHR DER TIGER FORT. „ES IST SO VIELFÄRBIG
WIE DEIN GEMÜT, UND DAS ÄUSSERE WÜRDE SICH VOR-
TREFFLICH ZU DEM INNERN SCHICKEN." — ABER WOLLTEN
DIE GÖTTER, DASS ICH MEINE HAARE MIT FEDERN VERTAU-
SCHEN KÖNNTE, DAS WÄRE MIR LIEBER.

Abb. 2. Schriftunterricht von R. v. Larisch. Erster Versuch ornamental zu schreiben. II. Klasse einer Bürgerschule in Wien (1/3 der Originalgröße).

EINST HÜTETE WIE ERZÄHLT WIRD EIN
HIRT UNWEIT DER MEERESKÜSTE
SEINE HERDE. AUF EINMAL KAM SEIN
HUND MIT HOCHROTER SCHNAUZE ZU
IHM. DER HIRT MEINTE ANFANGS DER
HUND HABE SICH VERWUNDET. BALD
JEDOCH ENTDECKTE ER, DASS DIE ROTE
FARBE VON SCHNECKEN HERRÜHR-
TE DIE DER HUND ZERBISSEN HATTE
SO KAMEN DIE PHÖNIZIER ZUR
KENNTNIS DER PURPURSCHNECKE
BEI DER ZERSTÖRUNG TROJAS RET-
TETE SICH ÄNEAS AUS DER BREN-
NENDEN STADT UND GELANGTE IN

Abb. 3. Schriftunterricht von R. v. Larisch. Anfangsstadium der Entwicklung einer ornamentalen Handschrift. I. Klasse einer Bürgerschule in Wien (1/2 der Originalgröße).

Bestrebungen auf dem Gebiete jeglichen Schreibunterrichts. Die reformatorischen Bewegungen im Erziehungswesen und im Kunstgewerbe, beide haben in den letzten Jahren den Schriftunterricht in ihr Bereich gezogen. Wo und wie man Schrift und Schriftunterricht in künstlerischem Sinne zu reformieren angefangen und welchen großen praktischen Wert diese Reform hat, das soll unter Voranstellung einiger Beispiele künstlerischer Schriften aus alter Zeit die gegenwärtige kleine Ausstellung zeigen.

Die stilreinen Monumental-Inschriften der griechischen und römischen Antike werden immer die köstlichste Anregung bieten für eine künstlerische

Durchbildung unserer ornamentalen Schrift. Und in anderer Weise geben die herrlichen Grabtafeln des Mittelalters aus Stein und Messing mit ihren eingegrabenen und eingeritzten Inschriften dem modernen Kunsthandwerker eine unerschöpfliche Fülle von Vorbildern an die Hand für die dekorative Gestaltung der Schrift und ihre dekorative Anordnung auf gegebenen Flächen. Die Bronzeplatten der Renaissance und andererseits die Grabmäler des 17. und 18. Jahrhunderts aus Kalkstein und Marmor lehren uns, wie die alten Meister die Formen der Monumentalschrift der Verschiedenheit des Materials und zugleich dem Stilcharakter ihrer Zeit anzupassen wußten (vgl. Wilhelm Weimars reiches Tafelwerk: Monumentalschriften vergangener Jahrhunderte. Wien 1898). Unsere Architekten und Bildhauer fangen an, aus dem Studium der alten Monumentalschriften Nutzen zu ziehen. Insbesondere die Grabmalkunst und die Kunst der Grabinschriften werden ganz neuerdings wieder mehr gepflegt.



Abb. 4. Schriftunterricht von R. v. Larisch. Einklang von Ornament und Schrift (1/2 der Originalgröße).

Ungehobene Schätze liegen aufgespeichert in den zahlreichen Schreibbüchern (Schreibschulen und Schreibvorlageheften) vom 16. bis 18. Jahrhundert und harren der Nutzbarmachung für die Gegenwart durch Künstlerhand. Sehen wir eine Reihe solcher alten Schreibbücher durch und werfen noch nebenbei einen Blick auf alte Diplome und Lehrbriefe, so gewahren wir, wie weit wir in der Kunst des Schönschreibens gegen unsere Vorfahren zurückgeblieben sind (vgl. Abb. 1*).

Wesentlich vorwärts gekommen sind wir in dem letzten Jahrzehnt in der künstlerischen Weiterbildung der Druckschrift, seitdem Künstler von der dekorativen Gestaltungskraft eines Otto Eckmann, Peter Behrens und Otto Hupp sich dieses Gebietes angenommen haben.

Jetzt liegt es im Zuge unserer kunstgewerblichen Bewegung, daß man der künstlerischen Ausbildung der Handschrift, überhaupt jeder Art von geschriebener Schrift, neue Aufmerksamkeit zuwendet. Hoffentlich gelingt

*) Die Klischees zu Abb. 1, 4–7 sind freundlichst geliehen von der „Werkkunst“, Zeitschrift des Vereins für deutsches Kunstgewerbe in Berlin.

es diesen Bestrebungen, daß die Handschrift wieder wie in alten Zeiten als Kunst empfunden wird.

England hat begonnen, die Kunst des Schreibens neu zu beleben. William Morris, der große Wiedererwecker alter Werkkunst, hat sich schon 1878 von der dekorativen Schönheit mittelalterlicher Manuskripte dazu begeistern lassen, mit eigener Hand mehrere Handschriften kalligraphisch zu schreiben. Nach ihm schrieben Walter Crane und andere Künstler epische Dichtungen in künstlerischer Handschrift nieder. Die Schreibkünstler Edward Johnston und Grayley Hewett begründeten Kalligraphenschulen, in denen besonders die mittelalterliche Unzial- und Halbunzialschrift und klassische Antiqua gepflegt wurden. Johnston hat auch ein ausgezeichnetes Buch über alte und neue Schreibkunst geschrieben: Writing and Illuminating, and Lettering (London 1906).

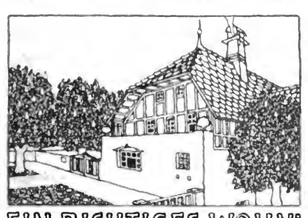


Abb. 5. Schriftunterricht von R. v. Larisch. Einordnung der Schrift in ihre Umgebung (2/3 der Originalgröße).

Für die Länder deutscher Zunge ist Rudolf von Larisch in Wien der erfolgreiche Reformator ornamentaler Schrift geworden. Zuerst hat er durch seine sehr bedeutsame Publikation „Beispiele künstlerischer Schrift" (3 Bände, Wien 1900–1906) mit Originalbeiträgen von lebenden Künstlern aller Länder weitere Kreise, vor allem die Künstler selbst, für dieses Gebiet zu interessieren gewußt. Und dann begann er seinen ganz neuartigen, höchst anregenden Schriftunterricht an der Wiener Kunstgewerbeschule, dem er einige Versuche, die Schüler von Bürgerschulen ornamental schreiben zu lassen, anschloß (siehe Abb. 2 und 3). Mit dem Kopieren alter Vorbilder und dem Konstruieren der Buchstaben mit Lineal und Zirkel räumt Larisch gründlich auf. Er will bei jedem Schüler die individuelle Handschrift schonen und pflegen und zu ästhetischer und ornamentaler Schrift ausbilden. Er lehrt die Kunstgewerbeschüler die verschiedensten Schreibinstrumente gebrauchen, den „Quellstift" mit weicher Korkspitze, die Rohr- und Kielfeder, die breite Paketfeder, Pinsel und Griffel, und läßt sie die verschiedensten Schreibstoffe, Papier, Wachs, dünne Bleche, feuchten Gips u. a. m. verwenden. Er erzieht den Schüler durch eine eigene Methode dazu, die Schrift dekorativ in einen gegebenen Raum

hineinzukomponieren und sie in der Stärke und der Bewegung der Linien und in der Schwarzweiß- und Flächenwirkung an eine gegebene Zeichnung anzupassen (vgl. Abb. 4 u. 5). In seinem Büchlein „Unterricht in ornamentaler Schrift" (Wien 1905) hat er seine neue Lehrmethode außerordentlich fesselnd dargestellt. Von den Erfolgen seines Unterrichts gibt die Ausstellung zahlreiche Proben.



Abb. 6. Schriftkursus von L. Sütterlein. Dekorative Schriftanordnung (verkleinert).

Larisch hat in Deutschland schnell Schule gemacht. Peter Behrens hat diese Methode mit bestem Erfolg an der Düsseldorfer Kunstgewerbeschule eingeführt. Und von einem Kursus für Lehrer preußischer Kunstgewerbeschulen, den Behrens und Ehmcke im vergangenen Sommer in Düsseldorf abgehalten haben, darf man sich für die Zukunft viel Gutes versprechen. Dort wurde auch unter der Leitung von Frl. Anna Simons, einer Schülerin von Johnston, das Schreiben mittelalterlicher Federschriften geübt.

Beispiele aus den Schriftkursen an der Berliner Kunstgewerbeschule und anderen Berliner Unterrichtsanstalten, die Ludwig Sütterlin in der Methode von Larisch und nach seiner Teilnahme an dem Kursus bei Behrens erteilt, konnten hier in größerer Zahl mit ausgestellt werden. In Abb. 6 und 7 sind zwei Versuche in der Lösung praktischer Aufgaben aus dem Unterricht von Sütterlin wiedergegeben. Die Aufgaben waren hier: dekorative Schriftgestaltung und Übereinstimmung von Schrift und Bild.



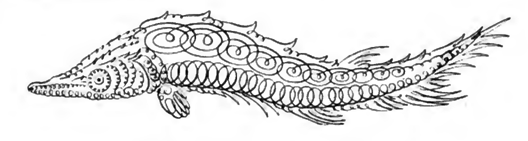
Abb. 7. Schriftkursus von L. Sütterlin. Gleiche Stärke und gleiche Bewegung der Linien für Schrift und Zeichnung (verkleinert)

An den Kunstgewerbeschulen in Magdeburg und Krefeld und an der Kgl. Akademie für graphische Künste und Buchgewerbe in Leipzig ist die neue Methode ornamentaler Schriftausbildung gleichfalls in den Unterricht aufgenommen worden. Überall folgen die Schüler mit Freuden diesem neuartigen Unterricht, der zur Belebung und Weiterbildung unseres Schriftwesens in neuem Geiste führen muß.

Die letzte Gruppe unserer Ausstellung führt einen eigenartigen, vielversprechenden Versuch, den Anfang des Schreibunterrichts in Schulen von Grund auf zu reformieren, vor Augen. Professor Wetekamp, der Direktor des Werner Siemens-Realgymnasiums in Schöneberg, verbindet

den ersten Schreibunterricht in seiner Vorschule sehr glücklich mit dem Zeichen- und Anschauungsunterricht. Das Formen aus Plastiline, Zeichnen mit Blei- und farbigen Kreidestiften, Legen einfacher Bildformen aus Stäbchen und Legen von großen lateinischen Druckbuchstaben aus Stäbchen geht dem Schreibunterricht voran. Der Spieltrieb der Kinder und ihre Lust an der Beschäftigung der Hände wird ausgenutzt, um sie die am leichtesten faßlichen Formen der großen lateinischen Buchstaben spielend zu lehren. Die aus Stäbchen gelegten großen Buchstaben werden sodann mit Blei frei nachgezeichnet, und erst danach beginnt das eigentliche Schreiben, zuerst nur in lateinischer Steilschrift. Erst später tritt Schreiben und Lesen der Frakturschrift hinzu. Die bis jetzt gemachten Erfahrungen zeigen, daß diese Art Unterricht den Kindern Schreiben und Lesen leichter und auch in kürzerer Zeit beibringt, als die ältere Unterrichtsmethode. Überdies erweckt sie für den schweren Anfang des Schulunterrichts das lebhafteste Interesse der Kinder und ihre helle Freude am Unterricht und erhält beides dauernd wach und rege.

Die Hauptversammlung des Vereins deutscher Zeichenlehrer bot erwünschte Gelegenheit, einem weiteren Kreise einen Einblick in die verschiedenartigen Bestrebungen zu verschaffen, die darauf hinausgehen, Schrift und Schriftunterricht neu zu gestalten und mit neuem Leben zu erfüllen — Bestrebungen, die allerwegen enge Fühlung halten mit der Neugestaltung des Zeichenunterrichts.



ERSTES LESEN UND SCHREIBEN*)

VON W. WETEKAMP-SCHÖNEBERG-BERLIN

Unser Hauptstreben geht dahin, die Schüler durch möglichst ausgedehnte Selbstbetätigung zur Selbständigkeit und zum Vertrauen auf die eigene Kraft zu erziehen. Auch wirkliche Anschauung kann nur erreicht werden durch dauernde Betätigung der Hand (Formen, Zeichnen), nicht durch bloßes Anschauen (der Begriff „Einsehen“ ist viel schwächer als die Begriffe „Erfassen“ und „Begreifen“). Die jetzt im Unterricht weit überwiegend in Anspruch genommene Rezeptivität untergräbt das Selbstvertrauen („das haben wir noch nicht gehabt!“), überbürdet das Gedächtnis und schädigt die

*) Kurzer Bericht für die Ausstellung in Hamburg, Pfingsten 1907. Eine ausführliche Darstellung wird voraussichtlich im Programm der Anstalt Ostern 1908 erscheinen.

Nerven, da der Schüler sich zur Aufmerksamkeit zwingen muß, während bei produktiver Tätigkeit sich die Aufmerksamkeit aus der Arbeit heraus von selbst ergibt.

Aus diesen Betrachtungen heraus haben wir folgenden Unterrichtsgang in der Vorschule eingeschlagen:

Es wird begonnen mit ausgiebigem Anschauungsunterricht. Geeignete Gegenstände werden in Plastiline geformt (zum Teil auch aus Papier gefaltet), der Umriß wird in Stäbchen gelegt, mit Bleistift gezeichnet, die Flächen mit Buntstift gefärbt. Hierdurch werden nicht nur die Augen und die Sprachfertigkeit, sondern auch die Finger der Kinder dauernd geübt. Gerade die höchst unvollkommenen ersten Zeichenversuche zeigen, wie falsch es ist, die Kinder von vornherein mit dem Nachmalen der ganz genau darzustellenden schwierigen und unverständlichen Buchstabenformen zu quälen.

Hand in Hand hiermit gehen Lautierübungen. Die Laute – zunächst die Anfangslaute – werden in großen lateinischen Druckbuchstaben – als den einfachsten Formen, die den Kindern auch am häufigsten entgegentreten (Firmenschilder usw.) – in Stäbchen gelegt und später auf quadriertem Papier mit Bleistift gezeichnet.

Nachdem die wichtigsten Buchstaben geübt sind, bekommt jeder Schüler eine Papptafel mit 30 aufgeklebten Schächtelchen, in denen Buchstabentäfelchen (große und kleine Antiqua) verteilt sind, und nun beginnt das Legen von Wörtern und Sätzen. Legen nach Diktat, Lesen von Wörtern, die aus vom Lehrer angegebenen Buchstaben zusammengestellt sind, Abändern von Wörtern auf verschiedene Weise usw.

Sobald die wichtigsten Buchstabenverbindungen geübt sind, etwa nach 5 Monaten, beginnt das Lesen zusammenhängender Texte, zunächst solcher, die aus dem Unterricht gewonnen, in der Schule auf einer kleinen Tiegelpresse gedruckt und von den Schülern mit Zeichnung versehen sind. („Seinen Hausbedarf an Fibeln schafft sich jeder selber heute.")

Der Übergang zum Lesen gedruckter Eckenschrift (sog. deutscher Schrift – noch im Laufe des ersten Schuljahres –) vollzieht sich ohne die geringste Schwierigkeit.

Mit dem Schreiben, und zwar sofort mit der Feder, wird erst nach den Herbstferien begonnen (im vorigen Jahre erst am 28. November). Es wird begonnen mit lateinischer Steilschrift. Auffallend bessere Haltung der Schüler! Um schwere Hand zu vermeiden, wird ohne Druck geschrieben, da dieser ja bei geläufiger Schrift später so wie so nicht angewandt wird. Federhaltung wie die des Bleistifts beim Zeichnen. Besser noch zwischen Zeige- und Mittelfinger.

Da Hand und Auge der Kinder gut geübt, die Buchstabenformen ihnen aus den Druckbuchstaben schon bekannt sind, geht das Erlernen unglaub-

lich rasch. Nach 3 Wochen ist das kleine, nach 7–8 Wochen (im letzten Jahre Ende Januar) auch das große Alphabet durchgeübt, ohne daß bis dahin eine einzige Zeile zu Hause geschrieben ist. Nach dieser Zeit können Diktate und Abschreibeübungen vorgenommen werden.

Die Eckenschrift wird erst im zweiten Schuljahre geübt.

Das Legen der Buchstabentäfelchen wird auch im zweiten und dritten Vorschuljahre noch für Rechtschreibeübungen benutzt; ebenso werden die Übungen im Formen und Zeichnen fortgesetzt. Besonders werden die Kinder angehalten, die gelesenen Stoffe bildlich darzustellen.

Vom zweiten Jahre an tritt auch Handfertigkeitsunterricht (Papier- und Kartonarbeit) – vorläufig fakultativ – hinzu; 14tägig 2 Stunden. Nur vereinzelt nehmen Schüler nicht daran teil.

Daß natürlich auch im Rechnen von vornherein die Selbsbetätigung – Rechnen mit verschieden gefärbten Tonkugeln und Stäbchen – möglichst gepflegt wird, sei nur kurz erwähnt. Vorläufig konnten wir den Werkunterricht leider nur auf der untersten Stufe voll zur Geltung bringen, wir hoffen aber in den nächsten Jahren ihn auch höher hinauf weiter ausbauen zu können.

Die wichtigsten Vorteile des Lehrgangs sind folgende:

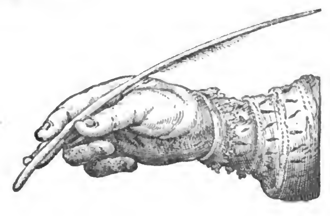
1. Der Übergang vom Hause zur Schule wird erleichtert.

2. Da der Beschäftigungstrieb der Kinder zu Hilfe genommen wird, sind sie dauernd mit Lust und Liebe bei der Arbeit.

3. Die häusliche Mitarbeit und Hilfe wird besonders im Anfang völlig ausgeschaltet, dadurch wird das Zutrauen zur eigenen Kraft und zum eigenen Können und das Verantwortungsgefühl gegenüber der Schule gestärkt.

4. Der Lehrer hat dauernde Kontrolle darüber, ob jeder Schüler mitarbeitet; die für die Kontrolle nötige Zeit wird um ein Vielfaches aufgewogen durch die geringere Zahl nötiger Wiederholungen.

5. Durch die ständige Selbstbetätigung wird das zu lange Stillsitzen vermieden, die Gefahr von Rückgratverkrümmungen also vermindert. Da die Kinder mit offensichtlicher Lust arbeiten, kann man ihnen weitgehende Bewegungsfreiheit gestatten.



WAS HEISST GEDICHTE KÜNSTLERISCH BETRACHTEN?

VON ALFRED M. SCHMIDT-ALTENBURG

I.

Er ist's.

Eduard Mörike

Frühling läßt sein blaues Band
Wieder flattern durch die Lüfte;
Süße wohlbekannte Düfte
Streifen ahnungsvoll das Land.
Veilchen träumen schon,
Wollen balde kommen.
– Horch, von fern ein leiser Harfenton!
Frühling, ja du bist's!
Dich hab' ich vernommen!

Dieses so fein empfundene und tieflyrische Frühlingslied ist nur für reifere Kinder. Über solche zarte Naturstimmungen soll man nicht im allgemeinen reden. Auch mit der Erinnerung an frühere Erlebnisse, die, bei den einzelnen Kindern sehr verschieden, den Inhalt eines so feingestimmten Naturliedes nur sehr blaß und generell zum Verständnis zu bringen vermöchten, kommt man nicht aus. Solche Gedichte müssen unmittelbar erlebt werden, und so würde ich das vorliegende Lied auf einem Spaziergange*) an die Kinder heranbringen. Jeder Versuch, solche Dichtungen zu behandeln, ohne daß das wirkliche stimmungsvolle Erleben durch die Kinder vorangegangen ist, muß scheitern. Dann lasse man lieber in der Volksschule die Hand von ihnen. – Auf sanfter Höhe, wo der Blick frei über das Land hin zum Firmament empor schweifen kann, da möchte es sein, wo man die Kinder die beseligende Überzeugung gewinnen läßt: Frühling, ja du bist's! Dich hab' ich vernommen!

Aber wie das? Es ist einer der frühesten schönen Lenztage, Anfang April oder gar Ende März schon. Zum erstenmal hat sich das Blau des Frühlingshimmels über einer Landschaft ausgespannt, die noch in Lenzessehnen und -hoffnung halbwach ruht. Es ist ein rechtes und echtes Blau, das neben dem Weiß zerteilter Aprilwolken tief und satt erscheint, also, daß es sogar die Luft blau durchstrahlt: Zarte Wogen in blauem Schimmer. – Man läßt den Kindern reichlich Zeit, sich in die Bläue hineinzusehen. Man hält mit seinen eigenen Empfindungen so viel als möglich zurück,

*) Es gibt nicht nur heimatkundliche und naturgeschichtliche Ausflüge, es gibt auch ästhetische, leider werden sie viel zu wenig gepflegt. Wir brauchen sie gerade für das Verständnis der Naturdichtung so außerordentlich notwendig und müssen alles daran setzen, die mit ihnen verbundenen Schwierigkeiten zu überwinden.

drängt den Kindern nichts auf und leitet doch immer andeutungsweise auf das Wesentliche, hier das Zart-Stimmungsvolle hin. — Nun schweift der Blick weiter hinaus: Düster umblaut und umgraut ist der Horizont, in Streifen zieht sich's dahin, erst graublau und dann immer reiner und blauer bis her zu dem Stück Frühlingshimmel über unsern Häuptern. Genießt noch eine Weile die Bläue! Wie ist euch zumute? Lenzhaft. Das ist Lenzesbläue. Die wölbt sich über uns und zieht in Streifen am Horizont und wellt sich und flattert im Windeswehen. Frühling läßt sein blaues Band wieder flattern durch die Lüfte. — —

Darauf: Jetzt atmet einmal in vollen Zügen die Frühlingsluft. — Alles, was die Kinder dabei an Empfindungen zum Ausdruck bringen, lasse man möglichst gelten. — Ein kräftiger Odem der Frühlingsnatur, sanft, lind, zugleich würzig und wie berauschend, ebenso süß wie frisch und labend. Das ist der alte wohlbekannte Lenzeshauch, der so viele Hoffnungen auslöst. Hat er euch nicht eben auch das Herz bewegt? Woran habt ihr sehnend gedacht, als ihr soeben diese erste Frühlingsluft genosset? — Hoffen — Erinnerung. — Das ist der Frühlingshauch, der uns das Herz bewegt, daß es nach Lust schreit, daß es in der Vorahnung des Lenzesglücks jubelt oder daß es die Lenzfreuden früher Jahre in sehnsüchtiger Erinnerung uns wiederempfinden läßt. — Und nun seht um euch: was wirken diese linden Lüfte? Und was werden sie in Kürze noch alles schaffen? Deswegen berührt uns ihr Wehen so geheimnisvoll, weil in seiner Milde und Lindigkeit so wunderbare geheime Kraft verborgen liegt, Schöpfungskraft, die tausend Frühlingskinder weckt, Kraft und Trieb, also daß es zur Tatsache wird: sie schaffen an allen Enden. Ahnt ihr jetzt, was für ein Wunder es um die Frühlingszeit ist? Ahnt ihr bei dem süßen Duft dieser ersten Frühlingslüfte nicht bereits alle die Frühlingspracht, die noch kommen wird? Seid einmal ganz still und schließt ein wenig die Augen und fühlt nun, wie sie dahinweben, leise, leise und doch ohne Ruhe, immer weiterstrebend, immer in Bewegung, aber doch nur wie im Halbschlummer das Land durchstreifend, lebenatmend: mir ist, als ob sie selbst eine leise Ahnung empfänden von ihrer Kraft und ihrer wunderbaren Wirkung, von der künftigen Frühlingspracht, die sie in Kürze wecken werden; sie streifen ahnungsvoll das Land.

So etwas Träumerisches, wie es in dieser Stunde im Wehen der Frühlingsluft liegt, ruht heute noch über der ganzen Natur und ihren Kindern. Halbwach, im Morgenschlummer liegen sie. Betrachtet hier das Veilchen: noch geschlossen die „Äuglein", es träumt noch; aber fest schläft es nicht mehr. Seht! Da ein wenig Blau! Es will die Augen öffnen, es ist im Erwachen: O, sie wollen balde kommen, die lieben Veilchen.

Indem wir noch hoffnungsfreudig davor stehen, klingt es zart von weitem her, ganz leis und fein: eine frühe Biene? ein ganz ferner Lerchen-

ton? ein Amselflöten — — oder war's nur der leise wehende Hauch des Lenzes, der einmal etwas vernehmlicher in die nahen Zweige griff, ein Äolsharfenklang, so traumhaft inmitten des ersten Frühlingsträumens und Frühlingserwachens? Von fern ein leiser Harfenton! —

Zweifelt ihr jetzt noch? Nein! Das ist der Frühling; er ist's wirklich. Ganz nahe schon ist er. O, unsere Sehnsucht ist gestillt. Frühling, ja du bist's, dich hab' ich vernommen!

Nun bietet man das Gedicht den Kindern noch recht stimmungsecht und intim dar und verlangt dann gar nichts von ihnen. Die meisten werden im Banne dieser anschaulichen Kunstbetrachtung heimgehen und das Lied bis zur nächsten Stunde freiwillig gelernt haben.

Vortrag. (Die folgenden Ausführungen sind nicht unmittelbar für die Kinder, sondern zunächst zur Vertiefung für den Lehrer berechnet. Doch ist meine Meinung, daß den Kindern so viel, als für die künstlerische Schulung ihres Vortrages sich irgend nötig macht, unter fortgesetzter Inanspruchnahme der Selbsttätigkeit zum Verständnis zu bringen ist.)

Übergangsstimmung, ein erstes leises Hinneigen zum Lenz, bereits ein wenig jenseits der Wende von Frühling und Winter! Ein Zustand des allmählichen Wachwerdens, Halbschlummer, ein leises Schwanken in der Menschenbrust und darauf das Durchdringen zur freudigen Gewißheit: Das wollen wir beim Vortrag erleben. Der Anfang ist nicht zu bewegt zu sprechen, nicht voll freudiger Frühlingslust, nur im Klang der Stimme und in dem beseligend verklärten Tonfall, etwas gedankenvoll gesprochen, liegt es innig wie Lenzeston; die Intervalle sind gleich in den ersten beiden Reihen klein, etwas wie verklärte Monotonie ist durchaus stimmungsgemäß. Nur Flattern erhebt sich ein wenig über die mittlere Lage. Dementsprechend ist der Rhythmus ein ruhiger; gleichmäßig laufen die Viertakter mit ihren schweren Eingängen und dem feinen Wechsel von schweren und leichten Betonungen ab.

Noch viel deutlicher kommt das Ahnungsvoll-Ungeklärte in den beiden folgenden Reihen zum Ausdruck. „Süße" muß warm und innig, in ziemlich hoher Tonlage einsetzen, worauf dann ein langsames gleichmäßiges Sinken eintritt und bis zum Satzende anhält; nur „ahnungsvoll" erhebt sich auf die erste Silbe nochmals, um — zugleich etwas zögernd gesprochen — wirksamer hervorzutreten, aber große Schritte werden auch hier vermieden. Dann wie im Traum das Folgende, eine leichte Tonerhöhung auf „träumen" und auf „balde kom-men"; ganz leis und heimlich zu sprechen, und zwar sind auch diese beiden Reihen viertaktig, der letzte Takt wird durch Pausen oder durch Dehnung (kómmèn) ausgefüllt, die ungemein stimmungsvoll wirken und ja nicht zu verkürzen sind.

Veilchen träumen schon

x́ x | x́ x | x́ 𝄽 | 𝄽 𝄽

Wollen balde kommen
x́ x | x́ x | ́ — | x́ !

Es folgt der Höhepunkt des intimen Empfindens: Horch, von fern ein leiser Harfenton! Lauschend, heimlich und leise, mit beliebiger Pausierung zwischen den einzelnen Worten, die dazu Anlaß geben, melodisch nicht sinkend, eher mäßig steigend, ausklingend, wie wenn der Wind durch die Saiten einer Harfe streicht. Es muß sich den Hörern durch diese Reihe ein sinnlicher Eindruck aufdrängen; auch rhythmisch hat sie der Künstler herausgehoben gegenüber den anderen und sie fünftaktig gestaltet: Ein Hinausklingen dieser Reihe über die Rhythmen der anderen ist damit gegeben und das spiegelt ihren Inhalt wieder. Endlich löst sich die Summe dieser zarten Empfindungen aus in dem freudigem Affekte: Frühling, ja du bist's! Viertaktig, mit Ergänzungspausen am Schluß, jedes Wort mit Nachdruck und das Ganze nicht zu schnell gesprochen. Darauf melodisch von der Höhe herabsteigend, mit einer markant hervortretenden schwebenden Betonung auf die drei ersten Silben: „Dich hab' ich vernommen!"

Der Lehrer vertiefe sich einmal in Hugo Wolfs*) schöne Komposition zu diesem Gedichte, wo das gleichmäßige Wehen und Weben (Begleitung) und das Träumerisch-Halbwache neben dem Ahnungsvollen, dem zum Schaffen sich Regenden sehr stimmungsvoll zum Ausdruck kommt, bis schließlich die jubelnde Lenzesgewißheit durchbricht mit aller Macht. Man mag darauf achten, daß nicht schon in die beiden ersten Reihen zu viel Jubel getragen und vor allem das Tempo hier nicht beschleunigt werde, die Komposition verleitet vielleicht selbst etwas dazu. Das ist aber nicht im Sinne der Dichtung. Das Lied trägt viel bei zum künstlerischen Verständnis des Mörikeschen Gedichts und sollte wenn möglich Kindern auch einmal vorgespielt werden.

Unmittelbar neben Mörikes Gedicht stelle dann der Lehrer „Frühlings Ankunft" von H. von Fallersleben**):

Frühlings Ankunft.

1. Grüner Schimmer spielet wieder
Drüben über Wies' und Feld,
Frohe Hoffnung senkt sich nieder
Auf die stumme, trübe Welt.

2. Ja, nach langen Winterleiden
Kehrt der Frühling uns zurück,
Will die Welt in Freude kleiden,
Will uns bringen neues Glück.

3. Seht! ein Schmetterling als Bote
Zieht einher in Frühlingstracht,
Meldet uns, daß alles Tote
Nun zum Leben auferwacht.

*) Hugo Wolf, Gedichte von Eduard Mörike für eine Singstimme und Klavier. Leipzig, C. F. Peters.

**) Ich befürworte dringend, daß die Behandlung der Gedichte in der Schule noch viel mehr als bisher nach Motivgruppen geschehe, so daß das Verständnis eines Gedichts zugleich die Grundlage so und so vieler anderer, verwandter Gedichte bilde. Das bedeutet ebenso Vertiefung wie Zeitersparnis.

4. Nur die Veilchen schüchtern wagen
Aufzuschaun zum Sonnenschein;
Ist es doch, als ob sie fragen:
„Sollt' es denn schon Frühling sein?"

5. Seht! wie sich die Lerchen schwingen
In das blaue Himmelszelt!
Wie sie schwirren, wie sie singen
Über uns herab ins Feld!

6. Alles Leid entflieht auf Erden
Vor des Frühlings Freud' und Lust.
Nun, so soll's auch Frühling werden,
Frühling auch in unsrer Brust.

Dieses Lied bedarf nunmehr keines erklärenden Wortes. Es ist in dieser Verbindung vorzüglich geeignet, die künstlerische Eigentümlichkeit des Stils empfinden zu lassen: Verständlicher, kindlich einfacher der Dichter des Kinderliedes, breit, sozusagen gemütlich Bild an Bild fügend. Viel Anschauung ist in seinem Liede, daneben aber auch Betrachtung, Anwendung. Die Empfindungen des Menschenherzens werden getreulich zu den Bildern aus der Natur gefügt, noch besser: es wird „voll ausgesprochen", was das Herz beim Frühlingsnahen bewegt. Dagegen viel kürzer und knapper der große Lyriker des 19. Jahrhunderts. Sein Auge ist nur auf die feinsten Naturerscheinungen gewandt, das Zarte, Traumhafte, Märchenhafte an den ersten Frühlingstagen, dabei das Weihevolle und Ahnungsvolle ist's, was sich ihm offenbart. Bei beiden aber spürt man die Wärme, die Innigkeit, die Naturliebe aus jedem Worte. Man stelle nebeneinander, um den Unterschied und andererseits die Ähnlichkeit recht spüren zu lassen, die beiden Anfangspartien:

Grüner Schimmer spielet wieder
Drüben über Wies' und Feld usw.

und:

Frühling läßt sein blaues Band
Wieder flattern durch die Lüfte.

oder:

Nur die Veilchen schüchtern wagen
aufzuschaun zum Sonnenschein;
ist es doch als ob sie fragen:
„Sollt' es denn schon Frühling sein?"

und:

Veilchen träumen schon,
wollen balde kommen.

oder:

Seht! wie sich die Lerchen schwingen
in das blaue Himmelszelt!
Wie sie schwirren, wie sie singen
über uns herab ins Feld!

und:

Horch, von fern ein leiser Harfenton!

oder:

Alles Leid entflieht auf Erden
Vor des Frühlings Freud' und Lust.
Nun so soll es Frühling werden,
Frühling auch in unsrer Brust.

und:

Frühling, ja du bist's!
Dich hab ich vernommen!

Wie sehen und genießen sie beide dasselbe mit derselben Freude, aber wie verschieden bringen sie das Gesehene und Empfundene zum Ausdruck! Solche stilistische Betrachtungen, nicht in Einzelheiten sich verlierend und unter dem Gesichtspunkte der Zusammengehörigkeit von Inhalt

und Form gegeben, haben hohen, Sprach- und Stilgefühl bildenden und damit auch künstlerischen Wert. Sie können zugleich neben der sprachmusikalischen Vertiefung eine Schule des Vortrags werden.

(Fortsetzung folgt.)

DIE SCHULE IM SPIEGELBILD UNSERER HEUTIGEN DICHTUNG

VON KARL LORENZ

Wie aus Märchen von längst verklungenen Zeiten muten uns die Lehrergestalten an, die Keller und Raabe für immer geschaffen haben, der Vater der Anna im „grünen Heinrich" und der arme Schullehrer Silberlöffel, der erst im Tode satt wird und in dieser letzten Stunde dem kleinen Hans Unwirsch unvergeßliche Worte über den Hunger nach Liebe und den Durst nach Wissen mit ins Leben gibt. Diese alten Schulmeister sind mit Innigkeit gezeichnet, und eine herzliche Wärme strahlt von ihnen auch heute noch in uns hinein.

Aber es ist, als wenn nicht mehr dieselbe Sonne scheint wie damals, als ob seit den Tagen, da Alexander Kielland das „Gift" gezeigt hat, das seinen kleinen Marius noch in den letzten Fieberphantasien „ante, apud, ad, adversus" lallen und darüber seine arme Mutter vergessen läßt, auch unsere deutsche Dichtung von Lehrern und Schülern anders spricht, als früher. Erst langsam, dann immer häufiger erschienen Werke, in denen an der Schule Kritik geübt wurde. Betraf es anfangs wie im „Gift" nur die humanistischen Fächer, so wurden bald auch die übrigen Lehrgegenstände und andere Verhältnisse der Schule einer solchen Darstellung unterzogen. Besonders die letzten zehn Jahre haben uns sehr viele Bücher dieser Art gebracht, Romane und Dramen, von Dreyers Probekandidat bis zu Wedekinds Frühling. Das neue Jahrhundert scheint nicht nur das des Kindes, sondern auch das der Schule werden zu sollen.

Wie bei dem letztgenannten Drama, so geht es leider auch bei den meisten anderen Werken. Unser Stand verpönt sie meist in Bausch und Bogen. Was kann von dort Gutes kommen? rufen sie. Sie wittern in den Dichtern, wenn sie die Schule angreifen, mit Professor Unrat irgend einen Lohmann, der schon auf der Schulbank ein Nichtsnutz war, natürlich oft „reinfiel" und sich nun selbstverständlich mit irgend einer Schmähschrift rächen will. Oder wenn es nicht so ernst gemeint ist, dann ist es nicht anders zu beurteilen, als die bekannten Bilder in den „Fliegenden Blättern", die noch immer Stoff zur Unterhaltung geben müssen, obwohl es längst keine Professoren mit Botanisiertrommeln mehr geben soll. So oder so, blödsinnige Übertreibung ist es auf jeden Fall, auf die ein ernster Mensch gar nichts gibt.

So leicht kann man aber mit dem besten Willen nicht über diese Werke hinweggehen. Der Probekandidat und Traumulus sind in über zehn-

tausend Büchern verbreitet, Flachsmann in dreiundzwanzigtausend, und die beiden Dramen sind in vielen Städten oft und mit großem Beifall gegeben worden. Die beiden Manns, Thomas und Heinrich, sowie Strauß und Hesse zählen zu den besten Namen unserer neueren Literatur, und Wedekinds Frühling wird allabendlich in der Reichshauptstadt beklatscht und gibt den neuesten Stoff für die Unterhaltung der Gesellschaft.

Wenn es wirklich, was noch nicht bewiesen ist, unsere Gegner sind und sie uns unsere Fehler auch mit höhnischem Lächeln vorhalten und dem Publikum die Augen über manches öffnen, was in unserem Schulstaate faul ist, auch hier gilt, daß man von den Gegnern und seinen eigenen Fehlern am besten lernen kann. Und wie Liliencron von einem Dichter voraussetzt, daß er überall zu Hause sein muß, ebenso im Schlosse wie in einer Spelunke, so muß auch ein Lehrer, dem wirklich die Schule und die Jungens mehr als sein Vorwärtskommen am Herzen liegt, überall hinhorchen, wo etwas über die Schule gesagt wird, nach rechts und nach links, auf Lob und auf Tadel, auf Stimmen aus den Eltern- und Schülerkreisen, und somit auch auf Werke von früheren Schülern, die unter die Dichter gegangen sind.

Alles kennen heißt auch hier alles oder doch vieles verzeihen.

Geben wir darum zunächst sine ira et studio, d. h. ohne uns weiter darüber aufzuregen und nur der Wahrheit zuliebe, ein düsteres Bild von der Schule, von den Lehrern, Schülern und Eltern, wie wir es in den bekanntesten Dichtungen der letzten zehn Jahre finden.

Der Direktor in Bierbaums Stilpe (Schuster und Löffler, 1897) spricht von seinen Schülern als von Dieben und wirft mit Scheltworten, wie sittliche Verlumptheit, Seuchenstoff gefährlichster Art, geilwucherndes Unkraut und Unzucht um sich.

Direktor Eberhard in Dreyers Probekandidat (Deutsche Verlagsanstalt, 1900) stellt auf eigene Faust einen Antrag auf Einführung des Schulgottesdienstes und macht seine Lehrer dadurch noch mehr zu Heuchlern. Er weiß freilich große Worte zu reden, wie er sie in modernen Zeitschriften gefunden hat, von dem Sichausleben der Persönlichkeit und der individuellen Freiheit des Lehrers. Aber wenn es an die Verwirklichung geht, dann muß alles selbstverständlich ganz genau in den Rahmen des Bestehenden und Erlaubten hineinpassen. Es darf auch nicht mehr durchgenommen werden, als in den Lehrbüchern vorgeschrieben ist. Die Wissenschaft gehört nach ihm nicht in die Schule, besonders da nicht, wo sie etwa den sich bildenden religiösen Anschauungen entgegenwirken könnte. Denn die Hauptsache ist, daß Staatsbürger erzogen werden und diese sehr bald das harte Muß an sich erfahren. – Prof. Vollmüller hält Braunbier und Skat für das Wahre. – Dr. Balduin ist ein aalglatter Streber, dessen erste Sorge darin besteht, nach der Minute genau zu unterrichten, um mit dem Pensum fertig

zu werden. – Paul Benefeldt ist der gewöhnliche Feld-, Wald- und Wiesenlehrer, der allerdings ein bißchen Ehre im Leibe hat und die Tat des Probekandidaten forsch nennt, sie aber zugleich als dumm bezeichnet, weil es doch töricht ist, sich die Finger zu verbrennen. – Oberlehrer Störmer ist am meisten auf seiten des Kandidaten Heitmann. Er schämt sich auch einen Augenblick vor ihm, als dieser wie ein Held dasteht, sagt es ihm auch, aber bittet ihn zugleich, daß diese Worte unter ihnen bleiben.

Der Oberlehrer Flachsmann des Otto Ernst (Staackmann, 1900) sitzt bekanntlich auf sehr wackeligem Thron, den er sich erschlichen hat, will nun aber natürlich nach Tyrannenart herrschen. Jede Antwort soll beurteilt und dann wöchentliche oder monatliche Listen angelegt werden. Er ist der richtige Uniform-, Ordnungs- und Aufsichtsmensch. Er kennt Gottfried Keller nicht und liest auch Goethe nicht. Ein Rousseau hat für ihn nicht gewirkt. Ihm ist es viel wichtiger, daß seine Lehrer und Lehrerinnen in ihrem Auftreten stets ruhigen Ernst und gemessene Würde zeigen, daß die Schüler die Propheten des Alten Testamentes vor- und rückwärts aufsagen können und genau im Winkel von 45 Grad schreiben. Mit dem Lehrer Diercks treibt er ruhig Durchstechereien und macht sich hierüber keine Gewissensbisse, wenn nur die Paraden gut ausfallen. Seine Lehrer läßt er, wenn es nötig ist, durch seinen Schuldiener als Spion beobachten. Sie haben sich vor allem der vorgesetzten Autorität zu fügen und vom öffentlichen Leben fern zu bleiben. Sein Notizbuch ist sein Kopf. Die Poesie hat in der Schule nichts verloren, und die Kunst macht die Kinder nur begehrlich und lenkt sie ab von der ernsten Arbeit. – Sein Freund Diercks ist schlimmer als eine Schleicher- und Angebernatur. Er schreibt im Unterricht Geschäftsbriefe für eine Versicherungsagentur, läßt eigene Arbeiten als Schülerarbeiten gelten und erzieht die Kinder förmlich zum Lügen und Betrügen. – Riemann ist ein richtiger verbauerter Schulmeister und ein Kartenbruder, wie sein Freund Weidenbaum, in dessen Klasse alles so schön ordentlich und ruhig ist, wie in einem Wachsfigurenkabinett. – Die Lehrerin Betty Sturhahn ist ein Kürassier in Frauenkleidern.

In den Buddenbrooks von Thomas Mann (Fischer, 1901) finden wir allerdings nur ein Kapitel über die Schule, in diesem aber eine ganze Anzahl von Lehrergestalten, die nicht als Vorbilder gelten können. Da ist zunächst der Oberlehrer Ballerstedt, Kakadu genannt, der nur dienstlich mit seinen Standesgenossen verkehrt und sonst jede freie Stunde im Klub mit der Lebewelt verbringt. Bei ihm sind die Leistungen gut, wenn der Schüler ganz genau in Zahlen die Schafe, Kamele, Rinder und Esel Hiobs angeben kann, und er merkt nichts davon, daß niemand auf seinen „belehrenden“ Vortrag hinhört. – Dr. Goldener hält es für unter seiner Würde, Ungezogenheiten auf dem Hofe zu verhindern, wie das Fortlaufen, um Leckereien zu holen, das Arbeiten, Prügeln und selbst das beliebte Wasser-

begießen unter der Pumpe. — Dr. Mantelsack ist allerdings Klassenlehrer, und es ist daher Sitte, vor ihm mehr als vor anderen Achtung zu haben, weil er das Zeugnis verderben kann. Aber man kennt ihn unter dem Schülervolke allgemein als grenzenlos ungerecht. Er überläßt sich vollkommen seinen Stimmungen, gibt die Zeugnisse nicht nach den wirklichen Fehlern, sondern nach der Menge roter Tinte, die er beim Verbessern verbraucht hat, läßt sich, wo er geht und steht, anmogeln und merkt dies nur, wenn es wirklich zu toll getrieben wird, so daß es auch ein Blinder sehen kann. Schimpfwörter zu seinen Untersekundanern, wie „Sie Kretin" und „dumm und faul ist zu viel des Guten", gehören bei ihm zur Tagesordnung. — Der sogenannte „tiefe" Oberlehrer Dr. Marotzke hüllt sich gelegentlich in eine Wolke von Mystizismus, die ihn natürlich die kleinen Betrügereien der Schüler übersehen läßt. Regelmäßig werden ihm allerdings die Hefte vorgezeigt, aber was für welche es sind, ist Nebensache. Er tippt nur auf sie und geht dann weiter. Man sagt, daß er einen Knaben, der später Offizier werden will, deshalb für den besten Schüler hält, weil er selber Reserveoffizier ist. Von seinem Unterricht wird nicht viel Aufhebens gemacht. Wir erfahren nur, daß er es in der Chemiestunde bei einigen Versuchen ein wenig knallen und farbige Dämpfe in die Höhe steigen läßt. — Beim Zeichenlehrer Drägemüller, der immer „die Blei" statt der Bleistift sagt, denkt niemand an Zeichnen, sondern wer nicht schläft, der arbeitet. — Am allerschlimmsten aber sieht es bei dem Probekandidaten Modersohn aus. Da selbst jeder Sekundaner weiß, daß er sozusagen nur ein „Gastspiel auf Abonnement" gibt und es von ihrer Gnade abhängt, ob er „engagiert" wird oder nicht, ist er schon von vornherein in einer schlimmen Lage, zumal er ihnen gegenüber der reinste Schwachmatikus ist. Er wagt es nicht, einen, den er in der Pause oben findet, aus der Klasse zu schicken. Die Jungens können Tierstimmen nachahmen, mit einem Tannenzapfen die Tür festklemmen, mit Knallerbsen Ball spielen oder einen Hagelschauer nachahmen, der gegen die Fenster prasselt, mit Tinte die Bänke gerade dort beschmieren, wo der Herr Kandidat seine Hände stützt, sie mögen mit der Spieluhr die schönsten Weisen ertönen lassen, die aufgerufenen Mitschüler als fehlend, verstorben oder leider dem Wahnsinn verfallen melden, der arme Mensch merkt das alles nicht oder will es nicht merken, oder wenn es zu toll wird, wagt er zu schelten mit den Worten: „die Ordnung in der Klasse läßt zu wünschen übrig". Sein Ansehen bei den Schülern wird natürlich noch geringer, wenn es das überhaupt noch werden kann, da er bei einer Probelektion vor dem Direktor schlecht abschneidet und sich mit der bekannten Schülerentschuldigung: „sonst ging es immer so gut", in ein besseres Licht zu stellen sucht. Die Sekundaner, die dies mit anhören, wissen natürlich ganz gut, daß er es schlimmer als sie alle hat, auch wenn er nicht eingeschrieben werden kann. — Diese Lehrerschaft hat

keinen besseren Direktor verdient, als es Dr. Wulicke ist. Von dem Höllenlärm bei dem Kandidaten, zu dem er gerade kommt, merkt auch er nichts. Wenn nur die Knaben in den Bänken vor ihm stramm und still stehen, wie ein Trupp Soldaten, dann genügt es ihm. Da bei der Prüfung durch den Kandidaten weniger als gar nichts geleistet wird, wettert er los, der als der alttestamentarische Gott des Zornes verschrien ist und den kategorischen Imperativ hier auf Erden in seinem Staate, der Schule, durchführen will, und droht allen Schülern ihre Laufbahn zu verderben.

Der Klassenlehrer Heinrich Lindners in Straußens Freund Hein (Fischer, 1901) merkt nicht, obwohl er diesen Knaben schon lange kennt, daß er sich wirklich nach Kräften abmüht, und glaubt ihn mit täglichen Ermahnungen, als ob er ein Tagedieb wäre, vorwärts treiben zu müssen. – Der Mathematikprofessor hat die Fähigkeit für den mathematischen Beruf früher dadurch bewiesen, daß er als Student überschnappte, als er versuchte, die Logarithmentabelle auswendig zu lernen, ist dann aber wieder gesund geworden und gilt nun als der bei weitem erfolgreichste Mathematiklehrer. – Ein Fachkollege versteht sein Wissen nicht einmal so handgerecht an die Schüler weiter zu geben, „wie ein Maurer, der dem Nebenmanne die Backsteine reicht".

Schlechte Lehrer, wenn auch nur wenige, zeichnet selbst Hermann Anders Krüger in seinem sonst so sonnigen herrnhutischen Bubenroman Gottfried Kämpfer (Janssen, Hamburg 1904). Der Bruder Robinson weiß sich mit all seiner Gelehrsamkeit kein Ansehen bei den Knaben zu verschaffen. Er fühlt sich ihnen gegenüber unsicher und kann nur nach der Schablone strafen, muß dies natürlich viel zu häufig tun, um seine Stellung zu behaupten. Das offene, herzliche Bitten des von ihm gemaßregelten Knaben Kämpfer reizt ihn nur noch mehr. Seine üble Angewohnheit, das Räuspern, dient den Schülern natürlich zu allgemeiner Belustigung. – Ebenso wenig Menschenkenner sind die Tschechen Nielsen und Rassowsky, letzterer Choas genannt, die beide nicht die geringste Herzensbildung haben.

Lehrer Rösing in Otto Ernsts Asmus Semper (Staackmann, 1904) liebt die Ruhe am meisten und ist am glücklichsten, wenn auch in der Klasse seiner kleinen Schüler Totenstille herrscht. Er raucht und diktiert dabei aus dem Buche, läßt am liebsten an Chorälen das Lesen lernen und hilft nur mit dem immer wiederkehrenden Ausruf „weiter". Der Katechismus wird ohne Sinn und Verstand hergeleiert. Obenan sitzen bei ihm die Schüler, die er fürchtet, oder mit deren Vätern er es nicht verderben darf.

Der Klassenlehrer Hans Giebenraths in Hermann Hesses Unterm Rad (Fischer, 1905) sieht nicht, wie dieser feine Knabe von Monat zu Monat durch sein Arbeiten blasser wird. Das ist alles Nebensache. Man spricht wohl von schwächlicher Körperanlage und kleinen Nervengeschichten und empfiehlt gegen Kopfschmerzen Tropfen, weiter aber braucht man sich um

derlei unangenehme Erscheinungen nicht zu kümmern. Die Schule hat es ja mit Geistern und nicht mit Körpern zu tun. Das Vorwärtskommen ist ja die Hauptsache. So wird die Primussucht auch durch ihn, wie durch alle anderen, die den kleinen Hans sonst beeinflussen, künstlich großgezogen, und statt seiner früheren Freuden, wie Angeln, Spazierengehen und Baden, nur das Eine, nämlich Arbeiten, empfohlen. Arbeiten aber nicht nur so viel, als sonst ein fleißiger Schüler leistet, sondern, da es mit ihm ja höher hinausgehen soll, muß auch mehr getan werden. „Wiederholung ist die Mutter aller Studien“ wird ihm von allen eingeprägt, und in Mußestunden und an Sonntagen ist es das Beste, was er tun kann, Grammatik zu wiederholen und einige Schriftsteller besonders zu lesen, die in der Schule leider nicht alle durchgenommen werden können. So werden am besten die rohen Kräfte und Begierden der Natur in dem kleinen Schüler, so oft sich diese noch in ihm regen, für alle Zeit gebändigt und dafür, was man so Ideale nennt, geweckt. Den Odysseeunterricht gibt der Rektor so, „wie man ein Kochbuch liest“, das soll heißen, jedes einzelne Wort muß ganz besonders auf die Wagschale gelegt werden, ehe man den Sinn des Ganzen versteht.

Nach dem eigenartigen Prof. Unrat, der eigentlich Rat heißt, ist ein ganzer Roman Heinrich Manns (Langen, 1905) benannt worden. Und das mit Recht. Denn diese Gestalt allein versteht es, uns vom ersten bis zum letzten Augenblick auf das köstlichste zu unterhalten. Er selber freilich nimmt keinen Teil an dieser Erheiterung. Er schlägt um sich mit Scheltworten in den Stunden und auf der Straße. Denn überall sieht er jetzige und frühere Schüler, die irgend etwas gegen ihn im Schilde führen oder schon ausgefressen haben, die er daher „fassen“ muß, weil sie „ihrs“ nicht präpariert haben. An dieser fixen Idee leidet der 57 jährige alte Herr schon seit über zwanzig Jahren, und so ist er vielen Schülergenerationen in der Stadt bekannt als einer, der ein Wüterich sein will, aber wie ein ungeschickter Tölpel immer daneben greift und dadurch für die Schüler nur eine höchst komische, in Wirklichkeit aber eine tragikomische Gestalt ist. „Ins Kabuff“ werden sie alle von ihm geschickt, sobald sie sich nur irgendwie mucksen, und es ist erklärlich, daß in diesem dunklen Nebenzimmer ein fideles Leben herrscht und neue Pläne geschmiedet werden, den Unrat anzuulken. Von seinen vielen Sonderbarkeiten ist die Gewohnheit, Partikeln aus Homer, die natürlich Wort für Wort ganz genau übersetzt werden müssen, in der gelungensten Verdeutschung immer im Munde zu führen und außer diesen noch eine ganze Reihe von anderen stehenden Redensarten, die „das Gehege der Zähne“ alle Augenblicke durchbrechen. So kobolden sie denn vor uns und erhalten uns in köstlichster Stimmung, ob wir wollen oder nicht, die immer wiederkehrenden „immer mal wieder“, „wahrlich doch“, „freilich nun wohl“, „freilich denn nun“, „ei freilich, da würde denn wohl“, „vorwärts, denn also“, „aufgemerkt nun also“, „hinwiederum zwar nicht“,

„eigentlich nun wohl zwar“, „traun fürwahr“. Nachdem wir den Herrn Professor von dieser Seite kennen gelernt haben, wundert es uns nicht, von seinem deutschen Unterricht zu hören, daß seine Klasse sich schon über dreiviertel Jahr mit der Jungfrau von Orleans beschäftigt, sie nicht nur gelesen und Stellen aus ihr auswendig gelernt, sondern auch Geschichte, Poetik, Grammatik, Verseschmiedekunst und was sonst noch alles an ihr gelernt hat. Er wählt ferner Aufsatzthemata nur nach dem Gesichtspunkte aus, daß er möglichst viele hineinlegen kann, und läßt seine Sekundaner über alles Mögliche und Unmögliche schreiben. Wenn auch selbst der Primus kein Wörtchen darüber zu sagen weiß, es hilft alles nichts, geschrieben muß werden, und möglichst noch mit Schwung. Also geht die Jagd auf Phrasen los, bis man selber nicht mehr merkt, was für ein Blödsinn da zusammenkommt. Eine Disposition muß natürlich trotzdem fein geordnet voranstehen mit Hauptteilen, Überteilen, Unterteilen, A, B, C, a, b, c, I., II., III., Die Charakterisierung des Prof. Unrat beansprucht einen großen Raum in dem Roman, so daß von den übrigen Lehrern der Anstalt so gut wie nichts gesagt wird. — Nur von dem Direktor hören wir, daß er kein anderes Mittel kennt, die Übeltäter „herauszubekommen“, als ein Extrakapitel aus der Bibel zu lesen und nicht nur Straffreiheit zu verheißen, sondern auch ein Geldgeschenk denen zu versprechen, die sich als Schuldige melden.

In dem neuesten Schülerdrama von Frank Wedekind, Frühlings Erwachen (Langen, 1906) sind im dritten Akt eine Reihe von Lehrergestalten auf die Bühne gebracht, die allabendlich den Spott des Publikums herausfordern müssen. Die Handlung spielt in einem Konferenzzimmer, in dem das einzig Gute die Bilder von Pestalozzi und Rousseau sind. Alles andere ist von Übel, schon die Namen der Professoren: Affenschwanz, Knüppeldick, Hungergurt, Knochenbruch, Zungenschlag, Fliegentod und Rektor Sonnenstich. Wie nun diese Herren sich uns vorstellen, grenzt ans Unglaubliche. Es sind Popanze, die wie Drahtfiguren von dem Rektor hin- und herbewegt werden und eine Sprache sprechen, als ob es lallende Kinder wären. Das Ganze erscheint wie ein Hokuspokus der tollsten Art.

In dem kürzlich erschienenen Romane Hans Brandenburgs, Erich Westenkott (Bonsels, 1907), denkt sich der Oberlehrer Weckesser nichts dabei, den Schüler Westenkott wegen eines Versehens bei der Bildung einer lateinischen Form aufs schwerste zu bestrafen, eine ganze Stunde stehen zu lassen und außerdem noch mittags dort zu behalten. — Von Dr. Schwenke wird gesagt, daß er zum Gaudium der Klasse nur etwas mit Knallgas operiert und sonst noch einige andere Mätzchen macht.

Hermann Stegemann erzählt in seinem neuen Romane, Die als Opfer fallen (Fleischel, 1907), von einem Oberlehrer Winghoff, der schlimmer als ein Polizist die Schüler auch außerhalb der Schule beaufsichtigt, sie bei

Unerlaubtheiten zu ertappen sucht, dann pflichtschuldigst als schwere Verbrecher dem Direktor anzeigt oder seine Opfer mit geheimen Nadelstichen so lange höhnend pisackt, bis sie mürbe geworden sind und vor seinen Augen kaum noch zu zappeln wagen.

Zwei Direktoren sind an dieser besonderen Stelle für sich zu nennen, denn sie müssen allerdings mit für den Tod ihrer Schüler verantwortlich gemacht werden und gehören danach zu der eben charakterisierten Gruppe. Aber ihr Wollen ist ein anderes als ihr Vollbringen. Das verdient lobend hervorgehoben zu werden. Direktor Niemeyer, oder Traumulus, von Holz-Jerschke (Piper, 1904) kann sich in die Schlechtigkeit seines geliebten Primaners und Pensionärs Kurt v. Zedlitz nicht hineindenken und überschüttet ihn so unverdient mit seiner Güte, daß dieser nicht den Mut findet, die Wahrheit zu sagen, und sich dadurch immer tiefer in seine Schuld verstrickt, die er dann mit seinem Tode zu sühnen sucht. Aber trotz dieses einen unglücklichen Falles behält der Direktor seinen Glauben an das in den Schülern schlummernde Gute und wird fortfahren, die Jugend durch Güte zu leiten und ihre Fehler zu verstehen und zu verzeihen. – Von ähnlichem Schlage ist Direktor Kolb in Stegemanns Roman. Er sucht in nähere, menschlichere Beziehungen zu seinen Schülern zu treten, besucht sie zu diesem Zwecke auf ihren Buden, bemüht sich auch wohl mal, ein Gespräch allgemeiner Art mit ihnen anzufangen, verfällt dann aber leider aus Angewohnheit immer wieder in den alten Schulton, so daß der Primaner Siegfried Höpfner nicht mehr den Mut findet, offen von der Leber weg seine menschliche Schuld zu bekennen. In der Leichenrede am Schluß des Buches findet Kolb ergreifende Worte über das Wollen und Können unseres Standes, besonders solchen jungen Leuten gegenüber, in denen keine Dutzendmenschen stecken.

(Schluß folgt.)

SCHAFFENDE PERSÖNLICHKEIT*)

VON KARL MÖLLER-ALTONA

„Willenlos wälzt die Mittelmäßigkeit sich dahin, gebückt unter das Joch von Regel und Konvention; im Herdendrange, einer hinter dem andern — und wenn der vorderste stehen bleibt, dann stehen auch die andern und wissen doch nicht warum. — Ein zagendes Geschlecht, das bei jedem Schritte fragt: Kann ich? Darf ich? kommt nicht einmal zur Ahnung jener Schaffenskraft, die in ihm verborgen ist und die nur darauf wartet, geweckt und ausgebildet zu werden.“ (Ludwig von Schlözer.)

Noch nach einer wichtigen, man ist versucht, zu sagen, der wichtigsten, Stelle einigt sich Kunsterziehung mit Willensbildung. So wenigstens sehen wir's. Aber andere sehen es anders. Die sehen gerade hier – wenigstens im Turnunterricht – eine Scheidung. Und um dieser andern willen muß auch davon gesprochen werden.

Ein Postulat der künstlerischen Erziehung ist dieses: zur Produktivität soll geführt werden. Das bedeutet, daß zur Selbständigkeit, zur Selbsttätigkeit erzogen werden soll. Nachmachen und Nachahmen scheidet sich vom künstlerischen Schaffen wie Dienen vom Herrschen! Erziehung in diesem Sinne der Kunst will zum Können aus eigenem Wollen führen!

*) Aus Schönheit und Gymnastik. Zur Ästhetik der Leibeserziehung. Von F. A. Schmidt, K. Möller, M. Radczwill. Verlag von B. G. Teubner, Leipzig 1907.

Wo steckt hier eine Trennung, eine Scheidung zwischen Kunst und Ethik? Und doch muß auch uns Schillers Mahnung gelten:

„Freunde, bedenket euch wohl, die tiefere, kühnere Wahrheit
Laut zu sagen: sogleich stellt man sie euch, auf den Kopf.“

Wie das geschehen, sei kurz und erbaulich erzählt.

Jenem Aneifern zum selbständigen Regen, zum Handeln aus eignem Entschluß müssen alle die natürlichen Übungen des Turnens, das Springen, Laufen und Werfen, die Spiele aber besonders wertvoll erscheinen. Dabei muß jeder Übende Antrieb und Maß aus sich selbst nehmen. Während bei den Frei- und den Ordnungsübungen, auch bei befehlsweiser Ausführung der Gerätübungen, Form und Umfang jeder Übung genau bestimmt ist, während dabei die Ergebnisse des Drills an schnurgeraden Reihen, an gleichmäßiger Bewegung und übereinstimmender Haltung zur Wonne jedes Schulmeisterherzens kontrolliert werden können, sind jene Übungen des Freilicht- und Freiluftturnens in Form und Umfang in hohem Maße individuell. Besonders die Spiele: kein Befehl des Lehrers löst hier eine vorher angekündigte und nach Inhalt und Ausführung fest umschriebene Übung aus, sondern Zeit und Ort des Handelns muß der Spieler aus eigenem Erkennen und Willen regeln. Wann und wo der Ball zu fangen, wie er zu werfen oder zu schlagen sei, wohin gelaufen, wohin ausgewichen werden muß, daß sagt dem Schüler nicht in jedem Augenblick ein gängelnder Mentor. Auf sich selber steht er da ganz allein!

Ein zweites ist bedeutsam. Frei- und Gerätübungen bieten dem Schüler eine Schulung des eigenen Körpers. Ebenso das Spiel. Dieses außerdem aber auch eine Schulung nach außen im Verhältnis zu den anderen Mitschülern; es fordert Mut und Einsetzung der ganzen Kraft gegenüber dem Stärkeren, Nachsicht und Schonung gegenüber dem Schwächeren. Ausdauer und Beharren im Augenblick der Niederlage, Vorsicht und Selbstbewahrung vor Übermut in Momenten des siegverheißenden Vorsprungs, Selbstverleugnung, wo das Vertrauen in eigene Kraft zu Taten verlocken möchte, die wohl dem persönlichen Ruhm, aber nicht dem Zusammenwirken der Spielgemeinschaft dienen könnten. Sind das nicht alles ethische Momente, die das Kampfspiel zu einer Charakterprobe ersten Ranges machen, um derentwillen auch die künstlerische Erziehung gerade dieses als Persönlichkeitsschule so hoch schätzt?

Kommt hinzu, daß auch, rein ästhetisch gewertet, die Übungen des Springens, Laufens und Werfens und die Spiele gerade eine Fülle schöner Bewegungen enthalten, in ihrer wechsel- und reizvollen, hundertfachen Abstufung zwischen höchster Anspannung und leichtester, loser Entspannung der Muskeln neben der Kraft die Lösung der Glieder, die „fließende Schönheit“, üben und in der Nötigung zu genauestem Abwägen der aufzuwendenden Kraft die ästhetische Tugend des Maßhaltens, der Beherrschung der Glieder schulen. Nicht zu schweigen davon, daß gerade diese Übungen den einen großen Hauptteil aller Körpererziehung ausmachen, der als Lungen- und Herzgymnastik nach den Lehren der Physiologen dem Turnen im engeren Sinne, der Muskel- und Nervengymnastik, mindestens gleichberechtigt zugeordnet werden muß.

Aber gerade das war die Frage; da lag's! Ob man sich diese gleichberechtigte Zuordnung in zwei kurzen Turnstunden gefallen lassen sollte, darum handelte es sich für die Vertreter der Turnhallenpädagogik, und handelt es sich noch heute! Und siehe da, es wurde gesagt, das Elternhaus müsse für die Gesundheit der Schüler sorgen, die Schule könne für diese Übungen nicht die Zeit hergeben: um der erziehlichen Aufgaben willen!

Solche Argumentation muß den Gegensatz enthüllen, den Gegensatz, der darin

liegt, daß man Erziehung im Sinne von Regelung nach der Regel des Lehrers, von Willenslenkung nach dem Willen des Lehrers, von Unterordnung unter die Ordnung des Lehrers nahm. Nicht etwa Regel und Wille und Ordnung in hohen und großen Fragen der Ethik – über die nur ein Gott Gewalt haben soll –, sondern Regel und Gehorsam in kleinen, formalen Dingen, die im Turnen – einer freien Kunst! – so oder auch anders gehandhabt werden können; in Dingen, die auch wir als pädagogische Mittel zu schätzen wissen, die wir nur nicht das Ein und Alles der Charakterbildung sein lassen wollen, und mit deren Bestimmung wir noch nicht glauben dürfen, das Beste getan zu haben. Denn wir müssen heute in erziehlichen Aufgaben tiefer dringen und ein Höheres erreichen, als äußerliche Abrichtung. Sonst wird alle Hoffnung an den Klippen, die aus dunklen Tiefen dieser brodelnden, gärenden Zeit aufragen, zerschellen. Hat doch auch z. B. am 17. März v. J. der kommandierende General Frhr. v. d. Goltz in Königsberg jene Rede gehalten, in der es – unbeschadet der alten preußischen Tugenden: Treue, Gehorsam und Tapferkeit, die als die Grundlagen auch der neuen Soldatenerziehung bezeichnet wurden – an einer bedeutungsvollen Stelle (nach der Kgb. Hartungschen Zeitung) so hieß: „Unser Streben geht auf Entwicklung der Individualitäten hinaus. Nicht nur den Offizier, sondern auch den einfachen Soldaten in Reih und Glied wollen wir zum denkenden, selbständigen Kämpfer erziehen, daß er in sich selbst den vollen kriegerischen Manneswert entwickele. Nur damit besteht man die heutigen Schlachten als Sieger.“ Solche Worte erfüllt ein pädagogischer Geist, der trefflich zusammenstimmt mit dem diesem Kapitel vorangestellten Leitwort, das auch ein Militär und kriegswissenschaftlicher Schriftsteller geschrieben hat. Ein Geist, der uns lehren sollte, Schein und Wesen, Mittel und Ziel der Charakterbildung schon in unserer Schulerziehung klar zu scheiden!

Daß aber ein Schüler auch aus Eigenem heraus handeln lernen soll, ist – wenn man von formelhaften Redensarten absieht und die Tatsachen allein ins Auge faßt, leider für viele noch immer ein Unerhörtes. Solche Pädagogen erinnern an die Lastträger aus den Schiller-Goethe-Xenien: sie schleppen vieles, schleppen es noch und werden es schleppen und können sich gar nicht denken, daß sich auch etwas von selber bewege.

Wir aber – möge man nun auch von uns sagen, daß wir Ordnung und Gehorsam abschaffen wollten – wir wollen selbst auf diese Gefahr hin, daß „man sie uns sogleich auf den Kopf stelle“, ohne Bedenken „die tiefere, kühnere Wahrheit“ aussprechen, daß unsere Generation, und im Abbilde davon die unserer Schüler, an den Gehorsam, an das Nachbeten, an das Ausführen des Befehls nachgerade schon genug gewöhnt sind. Erziehung zur Selbstzucht aus Einsicht, weil das Ganze dabei besser fährt, und Handeln aus eigener Initiative, ohne auf den Befehl zu warten, das täte uns vielmehr not. Unter den Gebildeten, unter den Erzogenen unseres Volkes – erzogen in herkömmlichem Sinne des Wortes – finden sich viel mehr, die bedingungslos gehorchen und rücksichtslos befehlen können, als solche, die frei und aufrecht, im Bewußtsein ihrer eigenen Persönlichkeit das Rückrat steif halten und bereit sind, mit ihrer Persönlichkeit für ihre Gesinnung einzutreten. Ganz abgesehen von den großen breiten Massen des Volkes, bei denen, auch „ohne daß Orden von außen durch den Rock aufs Herz drücken“, das Mitlaufen in der Herde, in der Partei, in den sozialen Interessengruppen nun vollends das Achten einer freien, unabhängigen Gesinnung zu schanden macht. Solche Achtung aber sollte unsere Erziehung mit begründen helfen, Achtung anderer, die aus Selbstachtung entspringt, die als seelische Selbständigkeit zu allermeist – wenn auch nicht immer – wurzeln und ruhen muß in körperlicher Selbständigkeit, und zu der wir den Grund legen,

wenn wir die geheimnisvollen Leitungen, die das Psychische mit dem Physischen verbinden, schützen und sich entwickeln helfen.

RUNDSCHAU

DAS TYPISCHE AM FALLE GANSBERG

VON W. LOTTIG-HAMBURG

Fritz Gansberg ist der bremischen Volksschule erhalten geblieben. Das ist eine unersetzliche Einbuße für die Schulgemeinschaft, der diese junge frische Kraft sich etwa zugewendet hätte, wenn man dort auf sie verzichtete. Man hat's nicht getan; man hat einen schmalen Weg gefunden, über den man sie zu sich zurück winken konnte.

Es ist in hohem Grade wichtig zu beobachten, wie sich die großen Lebensgetriebe der Kulturmenschheit mit den Kräften und Säften abfinden, die neubildend und verjüngend in ihnen selbst aufsteigen. Im allerjüngsten Organismus, dem industriellen, schien eine Zeitlang die Maschine alle Geistigkeit zu intensivster Konzentrierung in sich hineinsaugen und das arbeitende Zweibein fast zu einem an sich toten Stück ihrer selbst herabwürdigen zu wollen: ein Handgriff – ein ganzes Leben! Heute ist die angemaßte Tyrannei mindestens in der Idee gebrochen. Vor unsern Augen laufen die Geburtswehen einer organischen Neugestaltung des Arbeitsverhältnisses ab in der Form gewaltiger ökonomischer Kämpfe zwischen den Riesenverbänden der Arbeitnehmer und den im Widerspiel rasch wachsenden Gegenverbänden der Arbeitgeber. Komme es, wie es wolle; wir sind jetzt sicher davor, daß die Menschheit auch nur das kleinste Teilchen ihres Herrentums an die Maschine abzutreten braucht.

Ein Gedanke drängt sich an mich heran ... Ob diese die Wolken an unserm Himmel tönenden Nuancen wohl auf die eine oder die andere Schulorganisation abfärben? Ob man auch da so ein bißchen Arbeitgeber und Arbeitnehmer spielen möchte?! Wäre das der Fall, so dürfte ein gereifter Blick sich dadurch nicht beirren lassen. Die Möglichkeit als Tatsache genommen, aber mit an wirtschaftlichen Zusammenhängen geschultem Geiste streng zu Ende gedacht, würde unerbittlich dies ergeben: Die Schulaufsichtsbeamten über den Rektor hinweg zum Schulinspektor bis hinauf zum höchsten Rat würden dann mit zu den Beauftragten gehören, zu den „Beamteten" des Unternehmers, heiße er nun, wie er wolle, Staat oder Gemeinwesen oder Partei. Mag dieser Zusammenhang sich unter hüllenden Schleiern verbergen, er ist darum nicht minder zwingend. Über kurz oder lang muß er allen Beteiligten zum Bewußtsein kommen, ja, die Vorgänge in Bremen lassen die Deutung zu, daß er heute bereits erfaßt wird.

Der Aufsichtsbeamte steht darin dem Beaufsichtigten völlig gleich, daß auch seine Arbeitsleistung nur in dem Maße von dem Unternehmer geschätzt wird, als sie diesem Werte schafft, in der Industrie ökonomische Werte. Von dem Augenblick an, da der Arbeitsherr zu der Einsicht kommt, daß einer seiner Angestellten, und sei er der höchst qualifizierte, ein Hemmnis der industriellen Entwicklung ist, von dem Augenblick an wird er und muß er die Gelegenheit suchen, ihn aus dem Wege zu räumen. Nun braucht man gar nicht so besonders tief zu schürfen, um zu entdecken, daß die neue Schule energisch die Aufgabe anfaßt, in jedem einzelnen Menschen alle in ihm liegenden Lebenskräfte aufzufinden und sie in ihrem natürlichen Wachstum zu fördern. Die anerkannten Erfolge im Zeichenunterricht sind nur eine knappe erste Abschlagszahlung. Gleichzeitig besinnt sich unser modernes Gemeinwesen darauf, daß es der vollen Tüchtigkeit womöglich aller seiner Glieder vom höchsten bis zum geringsten bedarf, um in den immer subtiler, aber auch immer

schärfer geführten wirtschaftlichen Kämpfen konkurrieren zu können. Ist es nicht eine ökonomische Notwendigkeit, ist es nicht geradezu ein zwingendes Gebot der Selbsterhaltung, daß der Schulinspektor, der sich von der gesunden Entwicklung überholen läßt, dieser zum Opfer fällt? und daß der Lehrer – doch ich will nicht unbescheiden werden; ich wollte nur den Gedanken klar zu Ende denken, der mir die typische Bedeutung der Bremer Schulkämpfe auszuschöpfen scheint. Das Gemeinwesen, das zuerst die eminente wirtschaftliche Tragweite der modernen Schulreform konsequent erfaßt, wird allen übrigen vorauseilen; jedenfalls darf man die Stadt Bremen zu der geschickten Art beglückwünschen, mit der ihre Organe, die doch auch nicht aus ihrer alten Haut fahren konnten, sich bisher durch die immerhin verzwickte Sachlage hindurch gewickelt haben.

Welches war nun das Moment, das der Lehrer der Entwicklung einfügte? Worin wollte der Schulinspektor versagen? – „Schaffensfreude“ – so nennt Gansberg höchst bezeichnend sein Lehrbuch moderner Pädagogik, das mit den Scharrelmannschen Büchern zusammen das erste Rüstzeug jedes Lehrers bilden muß, der an der alten Weise verzagt. Es ist eine tiefe Erquickung, diesen freimütigen Gedankengängen zu folgen – jetzt, da sie noch die goldene Frische der Jugend atmen; wehmütig ahnt man eine Zeit, da auch sie alt und abgestanden sein werden. Wie steckt darin eine ganz andere Methodik, als die, die man einst des Examens wegen sich einpauken mußte! Nicht zum Behalten ist sie gegeben, daß man sie hinterher nachahme, nein, als ein wohltuendes Anregen, das mit seinen Erschütterungen Schwingungen in uns auslöst, die die eigene Schaffensfreude befruchten und zum Aufkeimen bringen. Muß es denn immer wieder gesagt sein: Das Wissen an sich ist tot; in den feinen, unter allerlei Netzwerk verborgenen Fasern des urpersönlichen Wollens schlummern die gewaltigen Kräfte, denen die Zukunft gehört. Sie müßten die Schulaufsichtsbeamten wecken und stärken, wollten sie sich den Dank ihrer Auftraggeber verdienen. Aber sie meinen, ihren Intellekt in die Maschinerie detaillierter Lehrpläne, wohlausgeklügelter Reglementierungen und peinlicher Beaufsichtigungen bannen und solcherart das Blut durch die Adern eines lebendigen Organismus pumpen zu können. Sie mühen sich vergeblich, die Entwicklung hat sie schon überholt; nie wird sich der Mensch dauernd von einer Maschinerie beherrschen lassen!

Ich sehe die Zeit kommen, da wird erst vereinzelt, dann hier, dann da, dann überall vom Gemeinwesen, von seinen in Wahrheit verantwortlichen Körperschaften aus an die Schulrektoren und -inspektoren die Frage gerichtet werden: Wo sind die schöpferischen Taten eurer Kunst?! und wenn sie dann nichts anderes aufzuweisen hätten als wohlgeölte Unterrichtungsmaschinerien, würden sie ohne Gnade samt diesen zum alten Eisen geworfen werden; denn sie hätten die Wurzel und den Trieb alles organischen Lebens nicht erkannt, die allen Wesen innewohnende ewige Schaffensfreude.

SCHULSPIELFESTE

Jede Schule sollte möglichst jährlich an einem vaterländischen Gedenktage ein Spielfest feiern, sei es für sich oder in Verbindung mit anderen Schulen. Den Mittelpunkt solcher Feste bilden Spielvorführungen, Wettspiele und Wettkämpfe in volkstümlichen Übungen. Der 2. September eignet sich erfahrungsgemäß zu solchen Festen. Durch solche Veranstaltungen wird die Feier der Gedenktage belebt und veredelt. (Zentralausschuß für Volks- und Jugendspiele.)



DAS AMERIKANISCHE IDEAL DER KUNSTERZIEHUNG

VON HENRY TURNER BAILEY-NORTH SCITUATE, MASS.

Wir sind alle unabhängig, denken frei und besitzen Lehrfreiheit in unsern Schulen, so daß ein Besucher von auswärts die verschiedensten Methoden und Erfolge der Kunsterziehung in unsern großen und kleinen Städten finden kann. Aber hinter aller Verschiedenheit wirken bestimmte fundamentale Glaubenssätze, welche wir alle anerkennen.

Erstens. Wir glauben an das Individuum. Jedes Kind ist einzig. Jedes kann etwas, und sei es auch nur etwas Geringes, für das allgemeine Wohl beisteuern. Daraus ergibt sich für den Lehrer die Pflicht, seine Schüler so zu behandeln, daß jeder seine eigentümliche Kraft bis zur äußersten Grenze entwickeln kann. Selbsttätigkeit, Originalität durch Initiative, persönlicher Ausdruck, diese drei Dinge fordern wir vom Anfange an. Der Knabe muß schon auf der Unterstufe sein eigenes Vorbild selbst wählen, es zeichnen, wie er es sieht, selbst entscheiden, wo die Zeichnung auf dem Papiere stehen soll und wohin er seinen Namen setzen wird, um seine Arbeit zu bezeichnen. Später muß er selbst die Größe und die Form des Papierbogens oder der Einfassungslinien bestimmen, wie die Zeichnung es fordert. Er muß bestimmen, wie er die Maße und Räume auf einer gegebenen Fläche ordnet, und das Ausdrucksmittel finden, welches den darzustellenden Gegenstand charakteristisch wiedergibt (Linien des Wuchses, Gestalt der Teile, Einzelheiten des Baues, Werte und Töne der Farben oder die allgemeine Erscheinung).*)

Wenn das Kind ein Märchen, einen Kinderreim, ein Ereignis aus seinem eigenen Leben, ein Stück Geschichte illustrieren soll, dann muß es wieder selbst nachdenken, welche Momente am bezeichnendsten sind, und über die Nebensachen, die nach seiner Meinung am besten zur Wirkung beitragen.

Für das dekorative Entwerfen gilt dieselbe Regel. Soll der Schüler einen gegebenen Raum ausfüllen, so muß er selbst bestimmen, wie er ihn einteilen wird, welche Formelemente als geeignetes dekoratives Material dienen können nnd welches Farbenschema bei dieser Gelegenheit am besten angewandt werden kann.

*) S. die Abbildungen S. 198–205, insbesondere die Buchdecken S. 198. 201.

Immer mit einer Begründung.

Warum? ist eine Lieblingsfrage in amerikanischen Schulen.

Aber diese Individualisierung würde zu weit führen, wenn ihr nicht durch Altruismus Einhalt getan würde. Daher unser zweiter Glaubenssatz: Wir glauben an „cooperation“. Jeder muß allen helfen, alle jedem.

Von Anfang an müssen unsere Schüler Erfolge und Mißerfolge miteinander teilen. Die Arbeit der Klasse wird von der Klasse besehen. Die beste Arbeit erhält Lob und Anerkennung aller. Die schlechteste dient allen zur Warnung, hilft die Irrtümer aufdecken, die vermieden werden mußten. Die Schüler erfreuen sich am Erfolge ihres Mitschülers und helfen einander, die Sache das nächste Mal besser zu machen.



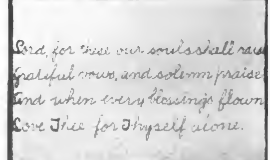
Die Kinder wechseln untereinander die Gegenstände, welche sie für die Zeichenstunde sammeln. Sammlungen von Abbildungen dieser Gegenstände werden von Kindern unter Leitung des Lehrers angelegt oder von der öffentlichen Bibliothek entliehen, zum Gebrauch für alle im Schulgebäude aufgestellt.

Die Kinder arbeiten miteinander, wenn sie ein Märchen illustrieren, Puppenhäuser bauen, Bilder von Indianerdörfern, Eskimohütten usw. anfertigen. Sie arbeiten miteinander beim Herstellen von Wetterkarten, von Tabellen, welche die Ankunft der Vögel im Frühling, die Blütezeit der Pflanzen, die Erzeugnisse verschiedener Länder darstellen. Aber bei all dieser Arbeit muß der Schüler fühlen, daß er mitzählt. Daß der einzelne Schüler vom Vorbild abweicht, ist immer geschehen und wird immer die offene Tür für den Fortschritt sein; auch das Geringste kann zum Fortschritt helfen, wenn alle an den Gedanken eines jeden teilhaben und jeder allen sein Bestes bietet.

Drittens. Wir glauben an die Grundsätze, welche von unsern „Vorgängern“ überliefert sind. Von unserm Standpunkt ist es besser, wenn unsere Schüler beim Entwerfen den Grundsatz der Wiederholung oder des

Wechsels verstehen, als daß sie eine griechische Borte abzeichnen; aber wenn der Schüler durch das Studium griechischer Borten selbst diesen Grundsatz entdeckt, so wird ihm etwas von der Schönheit des Entwurfs zu eigen. Es ist besser den Geist zu kennen, der die Arbeit des Meisters leitet, und in diesem Geiste zu arbeiten, als den Gegenstand, den er schuf, nachzuahmen, möge er auch noch so schön sein.





Aber durch Nachahmung kann man immerhin eine nicht zu verachtende technische Gewandtheit erlangen. Ein Schüler muß erkennen können, ob eine Zeichnung nach dem angewandten Grundsatze richtig oder falsch ist, auch wenn es ihm an Geschicklichkeit fehlt, vollkommene Arbeit zu leisten. Er muß die Schönheit anerkennen, auch wenn er sie nicht nachahmen kann, und sich an der Harmonie der Farben freuen, die er selbst nicht erzeugen kann. Wissen, wohin er strebt, obgleich er das Ziel nicht erreicht. Er muß auf ein klar erkanntes Ideal hinarbeiten, selbst dann, wenn er sich seiner Unfähigkeit bewußt ist, es je verwirklichen zu können.

Daher stellen wir das Schöne vor die Augen des Kindes. Wir legen schöne Spielplätze an, lassen die Wände der Korridore, Klassenzimmer und der Aula mit zweckmäßigen Farben streichen, in einer Tönung, die der Lage des Raumes zum direkten Sonnenlicht und dem Grade der Beleuchtung entspricht. Wir schmücken die Wände mit gerahmten Bildern und Gipsabgüssen, die entweder dem Alter des Schülers oder an den höheren Schulen dem Unterrichtsgegenstand entsprechend ausgewählt sind. Diese Gegenstände werden so gerahmt und aufgehängt, daß sie in lebendige Beziehung zur Wand treten, indem dabei die Gliederung der Wandfläche, die Richtung der Beleuchtung und die Entfernung vom Beschauer berücksichtigt wird. Vasen, Kacheln, Pflanzen, Schnittblumen machen den Raum noch anziehender.

Bildersammlungen, Reproduktionen von Meisterwerken der Malerei, Photographien von Skulpturen, Architekturen und anderen Werken der Hand werden gesammelt und stehen zur Verfügung. Ausschnitte aus



illustrierten Monatsschriften, Nachbildungen von Handzeichnungen berühmter Künstler und anderes Illustrationsmaterial sind ausgezeichnete Vorbilder für die Anregung unserer Schüler. Ohne diese verkörperten Ideale, ohne diese Beispiele erfolgreicher Vollendung würde unsere gemeinsame Arbeit des hohen Zieles entbehren. Ohne die Kenntnis dessen, was unsere Vorfahren geleistet haben, würde unsere eigene Originalität in falsche Richtung gelenkt und sich auf Wegen ausleben, die nirgend wohin führen. Unser Pfad würde sich im Gestrüpp verlieren, wenn wir nicht gewarnt würden durch die langen und mühevollen Erfahrungen derer, die vor uns gelebt haben. Nach und nach müssen sich unsere Schüler dieses großen Erbes in Wissenschaft und Kunst bewußt werden und den „Reichtum" des Geistes erwerben.

Indem wir diese drei Glaubenssätze — den Wert der Individualität, die Notwendigkeit gegenseitiger Arbeit und die relative Wertschätzung der Arbeit der Vorfahren — im Auge behalten, werden wir selten abzeichnen lassen und auf das Studium früherer Stilarten wenig Mühe verwenden. Wir legen vielmehr den größten Nachdruck auf Zeichnen und Malen nach der Natur, die Ausbildung der Phantasie, Erziehung des Geschmacks, beständige Wahl zwischen schlecht und gut, dem Besseren und Besten, beides in Form und Farbe.

Wir betonen die angewandte Kunst. Zeichnen des Zeichnens wegen sowie Kunst der Kunst wegen bringt keinen Vorteil. Irgend einen Vorgang zu illustrieren ist besser als ein Bild zu kopieren.

Die Konstruktion irgend eines Dinges auf dem Papier auszuarbeiten und danach den Gegenstand selbst aufzubauen ist besser als eine schöne mechanische Zeichnung gut zu reproduzieren. Eine Tischdecke, ein Sofakissen oder einen gestickten Besatz für ein Kleid oder sonst etwas Nützliches zu entwerfen und herzustellen ist besser als die Schmuckformen vergangener Zeiten nachzuahmen. Die gelungene Verkörperung eines modernen Gedankens in zweckmäßiger Form bringt uns weiter als die Wiederholung toter Formen vergangener Tage. —

Unser Blick richtet sich auf die Zukunft, aber wir schreiten langsam zum Bessern fort. Glücklich in der Freiheit von Vorschrift und Aufsicht unserer nationalen Regierung bedauern wir manchmal den Mangel finanzieller Hilfe und Zustimmung, welche solche Aufsicht einträgt. Aber wir

bedauern das nur zeitweise. Die einzelnen Staaten beaufsichtigen die Schulen und schreiben die Hauptunterrichtsgegenstände vor. Aber die Städte und Gemeinden haben Freiheit in der Ausstattung ihrer Schulen, der Art der anzuwendenden Methoden und der Auswahl der Lehrkräfte. Der Fortschritt einer Gemeinde oder eines Staates ist nicht wie beim andern, aber er stachelt den andern an. Wir schreiten miteinander so schnell wie möglich der Vervollkommnung unseres Erziehungswesen entgegen, denn wir alle sehen in der öffentlichen Schule den Beförderer der Intelligenz, das Bollwerk menschlicher Freiheit, und in der Kunsterziehung den Förderer des Geschmacks und der Handgeschicklichkeit. Dies alles möchten wir jedem Kinde in der Union bieten, damit jedes ein reiches und freudiges Dasein erlebe und sein eigenes Bestes dem allgemeinen Wohl widme.



DIE SCHULE IM SPIEGELBILD UNSERER HEUTIGEN DICHTUNG

VON KARL LORENZ

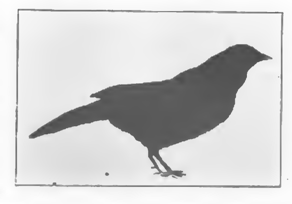
II.

Wenig ist über eine wirkliche Schuld der Schüler zu finden, wenn man nicht den Standpunkt Prof. Unrats und der ihm ähnlichen Kollegen einnimmt und alle Knaben, die gelegentlich etwas nicht wissen oder vergessen haben, die mal lachen und sonstigen Unsinn treiben oder, wenn sie in den oberen Klassen sind, sich ein oder mehrere Glas Bier leisten und sich mit einer Liebsten sehen lassen, gleich für Bösewichter hält, die ins „Kabuff" gesteckt werden müssen, damit sie nicht zu einer großen Revolutionsgefahr für die Schule werden. Wenn man von diesen ganz alltäglichen und selbstverständlichen Gebrechen der Schüler absieht und auch berücksichtigt, was die vorher charakterisierten Lehrer an ihnen vielleicht verdorben haben, so sind ihre Schlechtigkeiten bald genannt.

Stilpe ist allerdings ein Frechmops. „Sie haben nicht gelernt." Antwort: „Es war zu langweilig." Dafür gibt es Karzer als Strafe. Stilpe fragt: „Wieviel Stunden?" So können wir verstehen, daß er als ein in mancher Beziehung bedenklicher Schüler bekannt ist. Seine Kameraden sind vielleicht nicht ganz so schlimm, aber ihm doch sehr ähnlich, und so wird natürlich im Abiturientenexamen erst recht feste abgeschrieben, oder, wie es in ihrer Sprache heißt: „es lebt dort der Kommunismus der überflüssigen

Kenntnisse“. — Graf Mölln, der Freund Hanno Buddenbrooks, wagt es, einem greisen Rechenlehrer beim Vorbeigehen laut zuzurufen: „Guten Tag, du Leiche.“ — Karl Notwang, der Freund Heinrich Lindners, hat wegen maßloser Frechheit gegen die Lehrerschaft aus der Anstalt gewiesen werden müssen. — Die Klassengenossen von Kurt Zedlitz haben mit ihm heimlich eine Verbindung gestiftet, die Antityrannia, die im alten Bäckerkeller, der sogenannten Mehlkiste, ihre schneidigen Trinkgelage abhält und dort gegen alles, was für sie Tyrann ist, Schulbuch oder Lehrer, loswettert. Dem Direktor reden sie vor, sie wollten sich für einen Körnerbund das Buch Blücher und seine Zeit kaufen, dafür erstehen sie aber heimlich Mantegazzas Physiologie der Liebe und Pierre Lotys Aphrodite. Auch einen Tingeltangel besuchen sie. Kurt Zedlitz fällt in die Netze der Schauspielerin Lydia Link. Er begleitet sie vom Theater nach Hause und verweilt bei ihr bis zum frühen Morgen. — Die genannten Untersekundaner, die Erzfeinde Prof. Unrats, sind allerdings in seinen Stunden überaus frech. Wir hören aber nicht, ob sie diesen Ton auch bei anderen Lehrern anzuschlagen wagen. Außerhalb der Schule treiben sie sich nachts in einer Tingeltangelwirtschaft herum und bandeln mit der „Künstlerin“ Lucie Fröhlich an. Natürlich müssen sie dann heimlich in die Fenster klettern oder auf sonstigen verbotenen Wegen nach Hause schleichen. — An Moritz Stiefel und Melchior Gabor, so verschieden sie sind, hat die Natur allerdings manches versäumt. Moritz dringt heimlich ins Konferenzzimmer. Melchior verführt die 14jährige Wendla und treibt den überaus sinnlichen Freund noch mehr in den Taumel der schwülen Liebe hinein. Von ihren Gesprächen über die ersten männlichen Regungen hören wir mehr als von ihrem Leben in der Schule. Gelegentlich wird erzählt, daß sie auch wie Nilpferde zechen können und erst gegen Morgen mit einem tüchtigen Kater nach Hause kommen. — Westenkott schimpft arg über die Lehrer, die er für seine Mörder hält, und ist bald wie ein Schreiber darin geübt, Elternbriefe zu fälschen, in denen er sein Fernbleiben von der Schule selbst entschuldigt. —

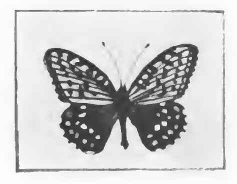




Auch das Schuldkonto der Eltern ist in den genannten Büchern sehr klein.

Vater Lindner (Freund Hein) verbietet seinem Sohne, als er merkt,

daß es nicht mehr vorwärts mit ihm gehen will, aufs strengste, eine Taste auf seinem geliebten Klavier anzurühren. Auch er hat sich früher, so erzählt er ihm, bezwungen in seiner Leidenschaft für Musik und so aus eigener Erfahrung gelernt, daß die harte Zucht der Gymnasialzeit oft das Beste ist. Wie so viele Väter hat er sich gleichfalls in den Kopf gesetzt, daß sein Sohn die Schule ganz durchmachen soll, wie auch er es getan hat, als ob es das Selbstverständlichste von der Welt wäre. Sobald sein Sohn in Obersekunda von Freunden erzählt, die mit dem „Einjährigen-Zeugnis“ abgegangen sind und sich nun glücklich in ihrem Kaufmannsberufe fühlen, spricht er „von einem mangelnden Sinn oder Willen zu ernster und freier Geistesbildung“. — Vater Giebenrath (Unterm Rad) treibt seinen Sohn, wie alle anderen, der Rektor, der Stadtpfarrer und die Nachbarn, zu immer angestrengterem Arbeiten an und beachtet nicht, daß der zarte Knabe dies nicht vertragen kann. — Wenn wir Moritz Stiefel (Frühlings Erwachen) glauben dürfen, so rührt seinen Vater der Schlag, und seine Mutter kommt ins Irrenhaus, wenn er nicht versetzt wird. — Siegfried Höpfner (Die als Opfer fallen) wartet vergebens darauf, daß ein Vater ihm ein einzig gutes Wort über sein Weihnachtszeugnis sagt. Statt dessen schilt er nur, wenn nicht alles glatt geht. „Wenn du nicht ein Zeugnis auf den Tisch legst Ostern, das nur so funkelt, dann, dann —“ Und erst zu spät am Grabe sieht er ein, daß er mitschuldig ist, wenn sein Sohn kein Murr in den Knochen gehabt hat und deshalb als ein Opfer gefallen ist.





Hellere Farben finden wir auf folgenden Lehrerbildern.

Wolfgang Behring in Otto Ernsts Größter Sünde (Staackmann 1895) weiß dem 12jährigen Fritz Wöhlers viele schöne Geschichten zu erzählen, die in ihm lange nachleben.

Geheimrat Ammer (Stilpe) unterhält sich mit den Abiturienten, obwohl er königl. Kommissarius bei der Prüfung ist, wie ein älterer Freund, macht die jungen Leute ganz stolz mit der Anrede „meine Herren“ und versteht es, solche Fragen zu geben, aus denen er wirklich sehen kann, wie sie in den Geist des Faches eingedrungen sind, z. B. „Welche Männergestalten aus dem Altertum stehen Ihnen am nächsten?“ Er fährt dann auch nicht empört auf, als Stilpe ihm darauf „Catilina“ antwortet.

Wer einmal die Gestalt des Probekandidaten Fritz Heitmann auf der Bühne gesehen hat, dem ist er mit seiner jugendlichen Begeisterung und seinem wirklichen Idealismus näher getreten. Gleich mit den ersten Worten, in denen er sich mit einem Privatschüler über die sogenannte Notlüge unterhält, zeigt er, daß er von besonderem Schlage ist und in das Wesen der Schüler näher einzudringen sucht, als es beim gewöhnlichen Abfragen in der Stunde möglich ist. Sein „Fall" darf als bekannt vorausgesetzt werden. Ihn stört nicht das Hineinreden des Vorgesetzten. Sein Sternenhimmel, nach dem er allein zu blicken hat, bleiben die Augen seiner Schüler. Als eine Persönlichkeit frei und ehrlich zu ihnen zu sprechen und sie zu eigenem Denken und ehrlichem Handeln zu erziehen, ist ihm die Hauptsache, auch wenn er selber seinen Posten dabei verliert.



Neben Flachsmann hat Otto Ernst mehrere prächtige Menschen gestellt, vor allem Flemming, der jungenhaft-fröhlich mit den Jungen umzugehen weiß, der sich nicht geniert, in die Klasse Abbildungen von nackten Menschen zu hängen, mit seinen Erzählungen von Odysseus mehr „lehrt", als der Lehrplan vorschreibt, dafür aber weniger Städte von England auswendig lernen läßt und lieber ein Bild von der wirtschaftlichen Bedeutung des Landes zu geben versucht. Seine Lyrikstunde wird selbst von dem Schulrat Prell als Muster hingestellt. Die Schulmeisterei ist Flemming wie Heitmann eine wirkliche Kunst. — Neben ihm sind zu nennen die durchaus nicht schulmeisterliche, sondern immer lebenslustige Gisa Holm, der temperamentvolle Jüngling Römer, Schulrat Prell, der vom Lehrer Begeisterung verlangt und gerade den Volksschulkindern, weil sie zu Hause oft keine Sonne finden, in der Schule recht viel Fröhliches und Herzliches geben will, und der Schulinspektor Brösicke.



Ein Idealdirektor ist Loskiel (Gottfried Kämpfer). Er versteht in seinem Reiche weise zu re-

gieren wie ein antiker Philosoph. Alle fühlen es, daß keiner so wie er richtig zu strafen und zu belohnen weiß. Im Turnen und Spielen erhält er sich frisch mit der Jugend. – Ihm sehr ähnlich ist der prächtige Bruder Lechner. Gern erzählt er seinen Schülern lustige Geschichten von seiner Reise. Er arbeitet und boxt mit ihnen, sucht auf ihre Phantasie zu wirken und ihre Augen zum Beobachten des Lebens in der

years his life
was that of a
farm boy
At an early
age he entered
a soap factory
as a common
boy. was pro-
moted. soon
became man
ager and after-
wards a partner
of the firm After
he became part-
ner he went
through Harvard
College
The country
village of East
Aurora next
attracted Mr.
Hubbard After
he had been
there sometime,
he started a

Natur zu öffnen. Bei ihm wird spielend gelehrt und gelernt. Wessen Herz er so in der Schule gewonnen hat, der jauchzt ihm in jugendlicher Fröhlichkeit erst recht auf den Ausflügen zu. – Helmerding weiß den Religionsunterricht persönlicher als andere zu gestalten und stiftet in der Konfirmandenstunde viel Gutes durch die Einführung seiner Fragebogen. – Über Reichers oft mangelhafte Kleidung sehen die Knaben hinweg in seine leuchtenden Augen und empfinden schon in ihren jungen Jahren, daß er eine in sich geschlossene Persönlichkeit ist, die trotz ihrer äußeren Unscheinbarkeit Großes wirkt. – Die Strenge des Lehrers Schmiedeke lassen sich Gottfried Kämpfer und seine Kameraden gerne gefallen, da er immer gerecht ist. – Nicht unbeachtet soll bleiben, was in einer Konferenz dieser Internatsanstalt als die erste Erzieherpflicht hingestellt wird, nämlich das Gerechtigkeitsgefühl der Schüler zu beachten, ihnen, auch den schlechten und oft bestraften, nachzuempfinden und so ganz gerecht zu werden.

Feine Gestalten hat auch Otto Ernst in seinem Asmus Semper geschaffen: Herrn Schulz mit seinem anschaulichen Religionsunterricht und seiner Vorliebe für Bewegungsfreiheit der Kindermassen, Herrn Kleensang, mit den schönen Witzen und dem Frühstück für die armen Kinder, den feurigen Herrn Cremer, den vortrefflichen Erzähler, der selbst „die Knochen der Dogmatik mit Fleisch zu umkleiden versteht“, und Herrn Bendemann, der dem hoffnungsvollen Asmus Semper die Pforten in ein besseres Leben aufschließt.

Kurz erwähnt sei auch Direktor Holder aus Edward Stilgebauers Götz Krafft (Berlin, Bong). Seine herzliche Abschiedsrede an die Abiturienten mit der Mahnung, sich selber treu zu bleiben und Männer zu werden, selbstlos und kein Streber zu sein und Achtung vor dem Weibe, dem Schönen im Leben, zu behalten, zeugt von einer idealen Auffassung des Direktorberufes.

In der Leidensgeschichte Unterm Rad ist der Repetent Wiederich der einzige, dem das hilflose Lächeln Giebenraths weh tut, und der ihn deshalb mit Schonung behandelt. — Auch der Direktor Westenkotts zeigt sich bei der Untersuchung einer Kinderrüpelei gegen ihn sehr menschlich.

Das Gute des Unterrichts, daß er wirklich den trockenen Stoff lebendig zu machen weiß, wird sogar bei dem sonst so seltsam geschilderten Mathematikprofessor in Freund Hein hervorgehoben.

Vergebens sucht man in allen Büchern nach einem sogenannten Musterschüler.

Der Fleiß Heinrich Lindners ist allerdings zu loben, aber in der Grammatik und Mathematik fehlen ihm zu viel „Einzelkenntnisse", und so geht es mit ihm bergab. — In Zedlitz steckt ein guter Kern, er kommt aber erst nach der gerügten Tat zum Durchbruch. — Selbst Gottfried Kämpfer, der mit Ehren die Schule durchläuft, hat nicht eine Nr. 1 im Fleiß und Betragen aufzuweisen, und sein Ehrgeiz und Trotz haben ihm besonders in seinen Kinderjahren viel zu schaffen gemacht. Ja, er hat sogar einmal schon den Ausreißer spielen wollen, wie es ein anderer Schüler im bitteren Ernste getan hat (Gustav Naumann, Otto der Ausreißer, Leipzig, Naumann 1906). Auch dieser Otto kommt allerdings ins Elternhaus zurück, aber nicht so schnell wie Kämpfer und Genossen, die in den russisch-türkischen Krieg wollen. — Mit der Primusherrlichkeit Hans Giebenraths ist es auch bald zu Ende.

Von gutem Einfluß auf die Entwicklung ihrer Kinder sind die Eltern Lindners und Kämpfers. Vater Lindner ist redlich bemüht, aus seinem Heinrich keinen verträumten Musikanten, sondern einen tatkräftigen Mann zu machen. Er zeigt sich dem Sohne gegenüber wie ein älterer Freund, als ein Mensch mit Fehlern wie andere, und will ihn nicht durch Moralreden, sondern durch eine herzliche Aussprache besser machen. Er ist auch nicht empört, wenn die ersten schlechten Zeugnisse kommen, sondern spricht dem verzagenden Sohne noch Mut zu. Die andere Seite seines Wesens ist schon vorhin gezeigt. — Ein rechter Vater ist auch Kämpfer, und man müßte seitenlang schreiben können, wollte man die prächtigen Kämpfereltern näher schildern. Das Ernste und Strenge des Vaters, das Milde der Mutter, und bei beiden ihre herzliche Güte und ihr Nachsehen und Verzeihen der Schwächen ihres geliebten Gottfried. — Eine verständige Mutter ist auch Frau Gabor in Frühlings Erwachen. Nur hat sie

nicht den geringsten Einfluß, weder auf ihren Sohn noch auf dessen Freund.

* * *

Bei diesem Rundgang durch die Schulbildergalerie, wie wir sie in den genannten Werken sehen können, fällt zunächst auf, daß wir überhaupt so viele Bücher haben, und besonders aus unserem jetzigen Jahrhundert, die sich ganz oder teilweise mit dem Leben der Schule befassen. Dies erklärt sich wohl nicht allein durch die heutige Mode, sogenannte Entwicklungsromane zu schreiben, sondern man muß auch ein großes Interesse annehmen, das der Schule entgegengebracht wird.

Allerdings meist in sehr kritischer Weise. Es ist wenig Gutes über die Lehrer zu finden. In den besten Schulromanen von Strauß und Hesse und dem Drama Wedekinds nichts. Die Wagschale, auf der die Mängel der Lehrer liegen, würde noch viel mehr sinken, hätte man genügend Raum, auch die Bemerkungen der Schüler über die Kleidung mancher Kollegen (zu kurze Beinkleider, Klappkragen, unsaubere Manschetten, Schuppen auf Rockkragen, Maurerhut) und über den Unterrichtsbetrieb im allgemeinen zu verzeichnen. Dagegen ist in fast allen Werken zu beobachten, daß die Schüler, so sehr man auch ihre Fehler bloßstellt, gewissermaßen entschuldigt werden. Nicht für die Lehrer, wohl aber für sie sind Worte der Verzeihung gefunden. So stehen die Dichter auf der Seite der Schüler und sind ihrem Wesen bis in seine geheimsten Falten nachgegangen, um ihre Fehler erklärlich erscheinen zu lassen.

Hanno Buddenbrook ist ein verzärteltes Herrchen, das nur in der Musik zum Leben und zur Freude erwacht. — Heinrich Lindner zeigt schon von früh auf an eine ungewohnte Empfindlichkeit des Gehörs, die sich nicht, wie die Eltern hoffen, bald verwächst. Die Musik geht ihm über alles. Die Geige des Lehrers einmal zu streicheln ist sein höchster Wunsch. Er frohlockt unbändig, als er Klavierstunden bekommt. In die Kirche geht er des Orgelspiels wegen. Mit musizierenden Zigeunern irrt er stundenlang von Hause fort. Wenn er nichts anderes spielen darf, erfreut ihn seine Mundharmonika. Und sein Traum ist erfüllt, sobald er unter ein mit Noten gefülltes Schriftstück die Worte setzen kann: „Trio für Klavier, Violine und Violoncello von Heinrich Lindner, Opus 1." — Hans Giebenrath lernen wir gleich anfangs als krankhaft empfindlich kennen. Wenn ihm etwas nicht recht ist, springt er wütend auf, spuckt aus, schmeißt das Buch an die Wand und rennt dann in den Regen hinaus. Dann wieder kann er stundenlang bei seiner Angel sitzen. Dies und Mithelfen beim Heuen, beim Kleeschnitt, bei der Hopfenernte, beim Pflaumenschütteln, beim Kartoffelfeuern usw. sind seine kleinen Freuden, die er haben muß, wenn er glücklich sein soll. Wochenlang sind ihm seine Kaninchen die liebsten Freunde.

Wenn er sich so wohl fühlt, träumt er sich weit hinaus über die Erde. Viel geplagt wird er schon in jungen Jahren mit Kopfschmerzen. — Auch Westenkott ist krankhaft sentimental veranlagt und leidet an Weinkrämpfen wie Friedrich Huchs Mao. Seine Welt sind Eidechsen und Fische, und dann Verse von Eichendorff. Sehr liebebedürftig ist er schon als kleiner Knirps. In der ersten Vorschulklasse schwärmt er bereits zum zweitenmal für ein Mädchen, und dieser Trieb wird natürlich mit den Jahren immer größer. — Ihm sehr ähnlich ist auch Siegfried Höpfner. Auch bei ihm wird es zum Unheil, daß seine Lebenskerze an zwei Enden zugleich brennt, in seiner Phantasie und in der Arbeit für das Schulpensum. Auch er sieht völlig anders aus als ein Normalschüler.

Wie ist diese bei ganz verschiedenen Werken fast übereinstimmende Erscheinung zu erklären? Hat vielleicht auch bei anderen als bei Wedekind der Haß die Feder geführt und daher offenbare Entstellungen gegeben, oder haben sie sich in harmloserer Weise einen Scherz erlaubt und eine Posse über die Schule geschrieben, wie Robert Misch in seiner Gymnasiastenkomödie Kinder (Harmonieverlag 1907) oder Robert Saudek in seiner Gymnasiastentragödie (Concordia 1907), an der nichts Tragisches zu entdecken ist? So harte Worte oft die Wut gegen die Schule gefunden hat, wie auch in dem mit all seinem Schmutz wahren „menschlichen Dokument" Poritzkys Meine Hölle (Berlin 1906), man kann von keiner einzigen Gestalt sagen: So etwas gibt es nicht. Wohl kann man gelegentlich hier etwas radieren und dort eine Kleinigkeit ändern, wo die Farbe zu dick aufgetragen ist. Ich denke da an die Geschichtsvorbereitung Flemmings, an die Lüsternheit Flachsmanns in seinem Amtszimmer und an die nächtlichen Zusammenkünfte Unrats mit seinen Schülern. Aber möglich und wahrscheinlich sind die Gestalten alle. Sie könnten gar nicht solches Leben atmen, wenn ihnen nicht das wirkliche Leben als Modell gedient hätte.

Es ist in dieser Zeitschrift wohl nicht nötig, einen anderen Einwand zu entkräften, der ebenfalls gemacht wird, daß nämlich diese Dichtungen und ihre Verfasser gar nicht verdienen, mit ihren Äußerungen über die Schule so sehr beachtet zu werden. Otto Ernst hat mit seinen Dramen eine gute Begabung fürs Dramatische gezeigt und mit dem Asmus Semper den besten Kinderroman unserer Zeit gegeben. Bierbaum ist auch in seinem Stilpe ernster zu fassen, als es gewöhnlich geschieht. Hinter der burschikosen Maske ist ein Mensch zu sehen, der das Leben bis in seine tiefsten Winkel kennen gelernt hat, und die Kraft des Künstlers zu bewundern, für neue Offenbarungen menschlichen Geistes neue Formen zu finden. Dreyer hat mit seinem Probekandidaten das beste Schuldrama gegeben und es mit eigenem Herzblut geschrieben. Holz-Jerschke haben in gemeinsamer Arbeit ein gutes Drama aufgebaut, in dem vor allem die Gestalt des Direktors, die des Landrats und die dem Leben abgelauschten

Szenen der Verbindung und der Frühschoppenunterhaltung zu beachten sind. Die Buddenbrooks werden schon nach dem grünen Heinrich als der beste Roman genannt. Prof. Unrat ist die tragikomische Verkörperung eines verknöcherten Schulpedanten in genialer Form. Hesse und Strauß haben die künstlerisch besten Schulromane unserer Zeit gebracht. Die Bedeutung des Krügerschen Buches ist besonders eine kulturgeschichtliche und könnte als Fortsetzung der Freytagschen Bilder aus deutscher Vergangenheit benutzt werden. In Brandenburg ist noch manches unreif, und der Roman hätte vielleicht später geschrieben werden sollen, wenn der Verfasser erst mehr über den Dingen steht. Aber schon in dieser Form bewundern wir die Kraft, die sich neue Ziele gesteckt hat und auch Bahn brechen wird. Stegemann gibt ein Stück Kulturgeschichte des französisch-deutschen Elsasses in feiner Abtönung der Nationalitäten. Wedekind hat allerdings statt Schülern Philosophen und statt Lehrern Clowns auf die Bühne gebracht, aber es steckt doch mehr in diesem Drama. Nur für das neue, was er geben will, das Stammeln der geängstigten und gequälten Seelen, hat er hier nicht die richtige Form finden können.

Kein Wunder also, daß das Publikum wie auch sonst auf der Seite des Dichters und nicht bei der Schule zu finden ist. Es folgt ihren Führern um so williger, je mehr es ihnen wie Strauß, Hesse, Stegemann gelingt, einen Ausschnitt aus dem vielgestaltigen Leben zu bringen und nicht nur die Schule verantwortlich zu machen, sondern auch dunkle Irrgärten zu zeigen, in die oft junge Gemüter ahnungslos hineinrennen.

Es ist allerdings nicht zu leugnen, daß diese Dichter mit besonderer Vorliebe ihnen gleiche oder ähnliche Naturen gezeichnet haben, Knaben mit frühreifen künstlerischen Fähigkeiten, Musiker, Dichter, Träumer, und keine harten Kämpfer, die das Leben zu meistern wissen. Wenn wir auch nicht dem Arzte in Stegemanns Buch recht geben, der da sagt: „Mit der Schule ist es, wie mit den Mixturen, dem einen schadet die übliche Dosis, und dem großen Haufen schadet es nicht. Nützen tut es freilich selten was“, so müssen wir doch dem Direktor in demselben Romane beistimmen, wenn er meint, in die Schule gehört nur der robuste Normalkram hinein und der Durchschnittsschüler. Oder, wie Hermann Hesse klagt, zwischen Genie und Lehrerzunft besteht seit Ewigkeit eine Kluft, und nur wenigen ist es nach der Erfahrung Gottfried Kellers vergönnt, „daß sie erst das leidige Genie kennen lernen, nachdem sie unbefangen und arglos bereits ein gesundes Stück Leben, Lernen, Schaffen und Gelingen hinter sich haben“.

Das sind die sogenannten schulwidrigen Köpfe, die sich im Massenbetriebe unserer Schule nie so wohl als die Durchschnittsmenschen fühlen können, die höchstens in einem Internat wie in dem Kämpferschen gut gedeihen. Das schon gerühmte Buch Krügers, das uns hiervon Kunde gibt,

ist wohl nicht zufällig das einzige, in dem Schatten und Sonne ziemlich gleichmäßig auf das ganze Bild verteilt sind, ähnlich wie in den beiden Skizzenbüchern von Pistorius Tertianerzeit und Primanerzeit (Berlin, Meidinger).

So wahr diese Schilderungen auch sind, leider gibt es noch immer zu wenig so fröhliche und gesunde Menschen unter den Lehrern, wie es Dr. Fuchs ist. Mit dem Frohsinn und dem Humor allein ist es allerdings auch nicht getan, wenn es überall heiterer werden soll. Da müssen es schon echte Schulkünstler sein, die in der Seele des Knaben ebenso wie in ihren Lieblingsschriftstellern zu lesen verstehen. Sonst bleibt es noch lange so, wie es ist, daß von den vielen, die sich nicht der Schule anpassen können, manche sich allerdings durchbeißen und gesunde und fröhliche Menschen bleiben, manche aber auch, wie Hesse sagt, in stillem Trotz untergehen oder, wie Stegemann sich ausdrückt, als Opfer fallen. Wenn die Schule die Schuld nicht allein trägt, sie kann sie doch nicht von sich weisen. Der Direktor Kolb steht nicht als einziger schuldbeladen am Grabe eines der Frühgestorbenen.

Ein rechtes Sonntagskind aber wie Karl Maria Kasch, für dessen Bekanntschaft wir Weidemann immer dankbar sein müssen (Hamburg, Janssen, 1904), schreitet über Gräber vorwärts und verliert nicht sein Vertrauen zu dem Sieg des Guten. Wie dieser Pfarrer das Stilleben im Winkel einer Dorfschule mit großer Innigkeit geschildert hat, als wären Kellers und Raabes alte Schulmeister wieder zu neuem Leben erwacht, so müßte auch der deutschen Schule ein ganzer Künstler erstehen, der Schulstaub und Sonnenschein zusammen auf sein großes Bild von der Schule zu bringen versteht.

WAS HEISST GEDICHTE KÜNSTLERISCH BETRACHTEN?

VON ALFRED M. SCHMIDT-ALTENBURG

II.

SPRACHMUSIKALISCHE BETRACHTUNGEN ZU GOETHES MIGNON

Die Harmonie von Inhalt und Form empfinden und zugleich genießen zu lassen, das ist mir eine wichtige Seite der ästhetischen Vertiefung, eine Seite, durch die das Kunstverständnis und ein elementar-künstlerischer Vortrag zugleich gepflegt, durch die in reichem Maße ästhetische Freuden und Genüsse ausgelöst werden. Ich zeige darum diese Betrachtungsweise noch an einem Gedichte, einem der feinsten und dabei musikalischsten unserer deutschen Dichtung. Dieses Gedicht wird höchstens in der obersten Klasse der Volksschule, vorzüglich aber an höheren Schulen, besonders auch Mädchenschulen, eine Stelle finden, und ich betone, daß ich mit den folgenden Ausführungen nur den Geist der Form erschließen

will, nicht eine schulfertige Besprechung gebe. Ich weiß auch, daß bei meinen Ausführungen ein gut Teil subjektives Empfinden sein mag und andere Auffassungen vielleicht dasselbe oder ein größeres Recht beanspruchen dürfen. Das macht für unseren Zweck nichts aus und für den pädagogischen Wert dieser Ausführungen auch nichts, denn ein jeder Lehrer muß neben Objektiv-Feststehendem viel Subjektiv-Eigenes bieten, und das ist eine glückliche Notwendigkeit.

Kennst du das Land, wo die Zitronen blühn,
Im dunkeln Laub die Gold-Orangen glühn,
Ein sanfter Wind vom blauen Himmel weht,
Die Myrte still und hoch der Lorbeer steht.
Kennst du es wohl?
Dahin! dahin
Möcht' ich mit dir, du mein Geliebter ziehn.

Kennst du das Haus? Auf Säulen ruht sein Dach,
Es glänzt der Saal, es schimmert das Gemach,
Und Marmorbilder stehn und sehn mich an:
Was hat man dir, du armes Kind, getan?
Kennst du es wohl?
Dahin! dahin
Möcht' ich mit dir, o mein Beschützer, ziehn.

Kennst du den Berg und seinen Wolkensteg?
Das Maultier sucht im Nebel seinen Weg;
In Höhlen wohnt der Drachen alte Brut;
Es stürzt der Fels und über ihn die Flut.
Kennst du ihn wohl?
Dahin! dahin
Geht unser Weg! o Vater, laß uns ziehn!

Goethe sagt in „Wilhelm Meister" zu diesem Liede folgendes: Der Reiz der Melodie (von Mignon vorgetragen) konnte mit nichts verglichen werden. Sie fing jeden Vers feierlich und prächtig an, als ob sie auf etwas Sonderbares aufmerksam machen, als ob sie etwas Wichtiges vortragen wollte. Bei der dritten Zeile ward der Gesang dumpfer und düsterer; das: „Kennst du es wohl?" drückte sie geheimnisvoll und bedächtig aus; in dem: „Dahin, dahin!" lag eine unwiderstehliche Sehnsucht, und ihr: „Laß uns ziehn!" wußte sie bei jeder Wiederholung dergestalt zu modifizieren, daß es bald bittend und dringend, bald treibend und vielversprechend war. Nachdem sie das Lied zum zweitenmal geendigt hatte, hielt sie einen Augenblick inne, sah Wilhelm scharf an und fragte: „Kennst du das Land?" — „Es muß wohl Italien gemeint sein," versetzte Wilhelm; „woher kennst du das Liedchen?" „Italien!" sagte Mignon bedeutend; „gehst du nach Italien, so nimm mich mit, es friert mich hier." „Bist du schon dort gewesen, liebe Kleine?" fragte Wilhelm. — Das Kind war still und nichts weiter aus ihm zu bringen.

Die Durchschnittstonlage ist hier eine hohe, die schmerzliche, im Herzen verschlossene Sehnsucht muß in derselben anklingen; doch das ist nur der Grundton, auf den das ganze Lied gestimmt ist und darüber hinaus ist, soweit es im Rahmen dieser Grundstimmung irgend möglich ist, sowohl der Gefühlsgehalt als die Melodie sehr vielgestaltig; das liegt in des Dichters Absicht und geht aus den angeführten Goetheschen Worten klar hervor. Das ganze Lied ist lauter Musik, und der weiche elegische Klang, der über allen Teilen der Sprachmelodie liegt, drückt ihr seinen Stempel auf. So beginnt denn die erste Strophe — feierlich und prächtig und bedeutsam — mit einer schwebenden Betonung am Eingange, die den 1. Vers schwerer und kraftvoller gestaltet, zunächst mit Versen von vier annähernd gleichwertigen Akzenten und einem leichteren,

Kennst du das Land, wo die Zitronen blühn,
Im dunkeln Laub die Goldorangen glühn.

die sich dann von Vers 3 ab aber zu vollkommen gipfellosen Versen mit fünf gleichen Akzenten ausgestalten.

Ein sanfter Wind vom blauen Himmel weht,
Die Myrte still und hoch der Lorbeer steht.

Dagegen ist die Melodie dieser Zeile zweiteilig mit zwei deutlichen Höhengipfeln. In den Rhythmen markiert sich das Gleichmaß der sehnsuchtsvollen Stimmung. Die Verse aber sind durchflutet von einer Melodie voller Klang und Schönheit und reicher Bewegung*), die nun die andere Seite des seelischen Empfindens der Mignon, die Erregung und innere Bewegung, offenbart. Langsam von hoher Tonlage aus steigt die Melodie abwärts, die Betonungen liegen nicht wesentlich höher als die leichten Silben, auch an musikalischer Kraft, an Akzentwert sowohl als an melodischem Wert dürfen diese letzteren nicht zu sehr zurücktreten, von „Land" ab steigt die Melodie wieder über die schwebende Betonung „wo die" hin nach dem melodischen Gipfel des Verses, der bei „Zitronen" erreicht wird, und nach einer geringen Senkung zum Versschlusse hin folgt nun die wunderbare zweite Reihe mit ihrer träumerischen melodischen Abwärtsbewegung und der kleinen Steigung bei „Gold-", aus deren Melodie die ganze Intensität und Innigkeit des inneren Schauens des sehnenden Kindes herausklingen muß. Nun aber bricht, durch das innere Schauen geweckt,

*) Man darf die Melodie und die Akzentuierung des Gedichtes nicht miteinander verwechseln. Die Akzente sind in „Mignon" häufig gleichwertig, während die Melodie lebendig, die Tonhöhe also sehr verschieden ist, so z. B. gleich in der letzten der oben angeführten Reihen: „Die Myrte still und hoch der Lorbeer steht." Gerade in diesen Gegensätzen kommt das Helldunkel der Stimmung des Gedichts vorzüglich zum Ausdruck.

die Sehnsucht immer mehr durch, der Gegensatz zum nordischen Deutschland wird immer bewußter, „der Gesang ward bei der dritten Zeile dumpfer und düsterer“, und so ähnlich daher rhythmisch die dritte Zeile der zweiten ist, melodisch ist sie von ihr grundverschieden, sie liegt etwas tiefer, sie hält sich annähernd auf gleicher Tonhöhe, natürlich ist die Klangfarbe verändert, mutet trauriger an, und dies gilt auch von der vierten Reihe, nur daß sie, melodisch zweiteilig, in ihrer zweiten Hälfte sich etwas über das Niveau der ersten erhebt. Nun aber folgt die gemütdurchdringende, wir möchten sagen wunschbeseelte und durch die Wiederholung gesteigerte Frage: „Kennst du es wohl?“ in der liegt: „Ach, daß du es känntest, in seiner ganzen Schöne känntest und so mich verstündest!“ Das durch die Melodie dieser Worte auszudrücken, ist sehr schwer. Markant muß sich die schwebende Betonung herausheben, geheimnisvoll fragend und wie bittend zugleich muß die Melodie auf das „Kennst“ nach abwärts gleiten und mit deutlichem Hochschluß auf „wohl“ endigen; schwer setzt die Reihe mit der Eingangsschwebung ein, langsam, wie Zeit lassend zum Nachsinnen, bewegen sich die einsilbigen Worte vorwärts, nachdenklich müssen diese Worte über die Lippen kommen.. Bezeichnenderweise erst nach einem ganzen Takt Pause löst sich die verhaltene Sehnsuchtsstimmung in dem unwiderstehlichen Wunsche aus „Dahin! dahin“ usw. Charakteristisch genug gestaltet sich hier die Melodie: In zwei Schritten nach aufwärts, deren zweiter noch um ein gut Stück höher liegt als der erste, strebt sie dem Höhengipfel am Versende zu. Und mit der melodischen Steigerung ist hier die rhythmische verbunden; in wirksamem Gegensatz zum Anfang dieser Reihe ist das zweite Stück von leichterem rhythmischen Fluß, auftaktig, zur Eile drängend: das bedeutet ein inniges Anschmiegen an den Inhalt. Die Kraft der Akzente wie auch der leichten Silben steigt nach dem Reihenschluß hin, ja beim zweiten „dahin“ kann die erste Silbe der zweiten an Kraft des Akzents völlig gleichkommen, das erhöht nur die Wirkung. Hier mit dieser nach Bau und Wirkung gekennzeichneten charakteristischen Reihe ist der Höhepunkt der Affekte erreicht, das innige Füreinander von Inhalt und Form ist hier wieder ganz augenfällig! Nun klingt die Erregung langsam aus in der letzten Reihe, deren Melodie sich nach abwärts bewegt und nur bei „Du mein Geliebter“ eine nochmalige Erhöhung erfährt, durch die es zugleich auch wie ferne Liebeshoffnung, wie eine beseligende, verheißungsvolle Aussicht hindurchtönt. Diese letzte Reihe allein hat zwei schwebende Betonungen (möcht' ich – du mein), das ganze Lied ist reich daran; sie sowohl als die vielfach stark hervortretenden Nebensilben, als auch der obenerwähnte Gegensatz zwischen Melodie und Rhythmus sind künstlerisch fein erwogene Mittel, die den inhaltlichen Gegensatz zwischen ungestilltem Sehnen und Hoffnungsfreudigkeit, freudvoller Erinnerung und trostarmer Gegenwart, Glückseligkeit und Trauer wunderbar zum Ausdruck

bringen. All diese Reize kann nun eine schöne „stimmungsreine" Aussprache noch vermehren. Die offenen Vokale e, i, a, die hohen Klangwert haben müssen, die dunklen u und au daneben, stolzer Klang und Düsterkeit nebeneinander, erhöhen die sinnliche Wirkung dieser Verse.

Die zweite Strophe führt ein in eine speziellere Situation: das Haus, das Säulendach, der Saal, das Gemach. Mit Stolz und Bewunderung versenkt sich Mignon sehnend in diese liebe Örtlichkeit, und in der Melodie treten diese Gefühle zutage in der Klangfarbe sowohl als in der melodischen Zweiteiligkeit der Reihen, denn jede neue Einzelheit, die vor das innere Auge tritt, hebt sich melodisch durch eine Tonerhöhung hervor. Und wieder wie in der ersten Strophe wandelt sich nun das Empfinden, aus der freudigen Bewunderung wird schmerzvolles Insichversunkensein. „Und Marmorbilder stehn", so weit reicht noch die erste Stimmung, aber inmitten der Reihe ändert sie sich und traurig senkt sich nun die Melodie und läuft langsam ab; jede Silbe hat hier wieder ihren leichten Nachdruck:

ùnd – séhn – mìch – án;

darauf dann die herrliche Reihe mit ihrer unendlichen Weichheit und Innigkeit und ihrer schmerzverlorenen Musik:

Was hat man dir, du armes Kind, getan?

Melodisch hoch liegt bereits die schwebende Eingangsbetonung (was hat), dann senkt sich langsam die Tonreihe, um bei „dir" sich wieder um ein Geringes zu erheben, den Höhengipfel erreicht sie bei „armes"; in diesen drei Worten „du armes Kind" liegt die ganze Anteilnahme eines mitfühlenden Herzens, der Elternherzen vielleicht, mit dem beklagenswerten Schicksal des armen Mädchens ausgedrückt, das wie fremd inmitten der altbekannten Herrlichkeit dasteht, das sich selbst in seiner Phantasie so fremd vorkommt, und so müssen sie interpretiert und empfunden werden. Daran reiht sich dann wieder der Schluß, jetzt gesteigerter, dringender als in der ersten Strophe, im übrigen in seinen melodischen Eigenschaften ganz wie das erste Mal beschaffen. Die Wehmut hat sich in dieser Strophe noch gesteigert, der Klang der Vokale darf sich dem anpassen, sie sind nicht mehr gehalten, sondern rascher verklingend zu sprechen, aber klangvoll, wie warmes Mitgefühl muß es in den vielen a der vierten Zeile erklingen.

Eine ganz andere Stimmung, ein sich mehr und mehr steigerndes Grauen, liegt über der ersten Hälfte der dritten Strophe und in den melodischen Eigenschaften derselben spiegelt sich das wieder. Noch tiefer ist die Tonlage im Durchschnitt, die Tonbewegung ist eine steigende geworden, Berg und Wolkensteg sind die Gipfel, Hochschluß kennzeichnet die erste Reihe, und durch all die folgenden Reihen geht die Tendenz auf fortgesetzte Steigerung der Tonhöhe, die Hauptakzente heben sich zunächst deutlich

von den Nebenakzenten ab, bis schließlich alle Betonungen sich allmählich mehr und mehr ausgleichen. Das setzt sich fort bis zu der Reihe: „Es stürzt der Fels und über ihn die Flut"; zugleich haben alle Hauptbetonungen immer mehr an Nachdruck gewonnen. Bei „Flut" ist mit dem psychologischen sowohl der rhythmische als auch der melodische Höhepunkt erreicht, und diese Bilder des Entsetzens drängen noch unmittelbar die Gedanken hinüber zu der Frage: „Kennst du ihn wohl?" deren Melodik wir oben beschrieben und die hier nur, aus dem Affekt heraus geboren, gesteigert erscheint. Und inmitten dieser Frage löste der Gedanke, daß dieser schauerliche Weg doch hinab führt zum Lande der Sehnsucht, die Beklemmung des Herzens in freudige, ja jubelnde Hoffnung auf. In dem dritten, am meisten gesteigerten „Dahin! Dahin geht unser Weg", mischen sich so Sehnsucht und Jubel, und unwiderstehlich bittend, mit höchster rhythmischer und melodischer Kraft klingt es aus: „O Vater, laß uns ziehn!" Der Hochton auf Vater gleitet wieder ein wenig der Tiefe zu, wodurch das Schmelzende, Bittende dieses Wortes recht zum Ausdruck kommt, und dann hat wieder Wort für Wort einen leichten Nachdruck, und „ziehn" ist nur wenig von der Höhe der vorhergehenden Partie gesunken, so daß es noch über den Schluß hinaus klingt wie ein Nachhall von Sehnsucht und beseligender Hoffnung auf ihre Erfüllung. Dumpfer und gepreßt ist der Klang der Laute in dieser letzten Strophe, besonders bei au, u, ü und ö kommt das erstere, bei „e" das zweite zum Ausdruck, am Schluß aber kehrt die offene, klangvolle Aussprache wieder. Glühende Sehnsucht und heiße Liebe durchzittern das ganze Lied und drücken dem Rhythmus, der Melodie, der Sprache ihren Stempel auf, der Affekt steigert sich fortgesetzt und mit dieser inneren Entwicklung gestaltet sich der Kehrreim und seine Rhythmik und Melodik; ganz eins sind Form und Inhalt. Eines der vollkommensten Kunstwerke unserer Poesie genießen wir in diesem Gesange Mignons.

DAS LABORATORIUM IN DER SCHULE — EIN LEHR- UND ERZIEHUNGSPRINZIP —

VON KARL T. FISCHER

1. Produktive und rezeptive Arbeit in der Schule. Ist es nicht ein bedeutsamer Fingerzeig der Natur, daß das Kind die ersten körperlichen Bewegungen, welche es erfolgreich und sicher ausführt, wie das Sich-Aufrichten oder auf allen Vieren Sich-Fortbewegen oder schließlich das Gehen, durch fortgesetzten Versuch, also durch eigene Erfahrung erlernt? Und ist es nicht erfreulich, zu sehen, wie rasch es auf diesem Wege des Selbststudiums Fortschritte macht? Erst gegen Vollendung des ersten Lebensjahres beginnt es Bewegungen und Sprache nachzuahmen. Hat der Forscher einen anderen Weg, Neues zu erlernen, als den, selbst

Erfahrungen zu sammeln und sie mit den Erfahrungen anderer zu vergleichen, sei es, daß er als Naturwissenschaftler im Experimente Fragen an die Natur stellt oder als Historiker seine Gedankengänge an geschichtlichen Tatsachen prüft oder als Philosoph Denkmöglichkeiten untersucht? Wir können die vom Forscher geübte Tätigkeit eine objektiv-produktive nennen, insofern sie die schon bestehenden, im Wissensschatze der Menschheit liegenden Werte vermehrt. Im Gegensatz zu ihr sei das Kennenlernen von Bekanntem durch Auswendiglernen statt durch Suchen rezeptive Arbeit genannt, wenn bei dem Auswendiglernen nur das Gedächtnis des Lernenden in Anspruch genommen und keinerlei persönliche Leistung vollbracht wird, also der Schüler nur die Rolle einer mit Eindrücken zu versehenden Phonographenwalze spielt.



Fig. 1. Physikalisches Laboratorium von Archbishop Holgate's School, York (England).

2. Notwendigkeit der produktiven Tätigkeit in der Schule in praktischen Übungen. Ehe es Schulen gab, ist für die heranwachsende Jugend der Hauptsache nach die durch Übung gewonnene eigene Erfahrung wie beim Kinde im ersten Lebensalter die Lehrmeisterin gewesen, und die Anleitung durch Erwachsene, Eltern usw. spielte nur eine geringe Rolle. „Hilf dir selbst!" mußte es da heißen. Mit Einführung des Unterrichtes, der zunächst nur Lesen und Schreiben, allenfalls noch Rechnen behandelte, wurde die Tätigkeit des Schülers eine mehr rezeptive. Der Unterricht war zunächst ein Lernen formaler Dinge. Leider blieb er es auch dann noch, als die Schule mehr Zeit des Knaben oder Mädchens in Anspruch nahm, als füglich der rezeptiven Tätigkeit zugestanden werden kann. Man vergaß, daß der Unterricht ursprünglich nur den Zweck hatte, ein ganz bescheidenes Wissen in ganz bescheidener Zeit zu geben, und daß die jugendlichen Jahre nicht bloß zur Aufspeicherung von Wissen verwendet werden dürfen. Denn Wissen allein ist kein Lebenszweck für den gesunden Durchschnittsmenschen, sondern Nutzbarmachen des erworbenen Wissens im Dienste des Staates und des Mitmenschen muß das Ziel des Erwachsenen sein. Daraufhin aber hat die Schule, wenigstens bei uns in Deutschland, bis vor Kurzem nicht so gründlich vorbereitet, wie sie es mit Hilfe der stets wachsenden Schulzeit und der mannigfaltigen zu Gebote stehenden und auf zweckmäßige Verwendung geradezu harrenden Unterrichtsgegenstände gekonnt hätte.

Die Einführung der Naturwissenschaften in den Schulunterricht hat vor 25—30 Jahren, und zwar in erster Linie in England und Amerika, wieder zum Nachdenken veranlaßt, ob nicht auch die Schüler etwas von der herrlichen Frucht kosten können und dürfen, die den Forscher frisch erhält, wenn er aus der Natur lernt. „Learn by doing!" — Lerne durch Schaffen — wurde die Parole für den Unterricht, der nicht nur lehren, sondern auch erziehen sollte, der solche Eigenschaften im Schüler entwickeln sollte, die das Studium der Natur im Forscher besonders weckt und fördert. Die Naturwissenschaftler konnten sich am klarsten Rechenschaft geben, wie sie lernen, und hielten die Frage, wie der Schüler lernt, für wichtiger als wieviel Stoff er lernt. Schülerlaboratorien und Schülerübungen wurden die Wege zu jener produktiven Arbeit des Schülers, die sein eigenes Wissen dadurch vermehrt, daß seine persönlichen Eigenschaften, Wille und Einsicht, und nicht bloß sein Gedächtnis angespannt werden.



Fig. 2. Chemisches Laboratorium von Archbishop Holgate's School, York.

Ein anderes Moment, eine Folge der immer tiefer greifenden Arbeitsteilung fordert die praktischen Übungen, namentlich an Mittelschulen: die körperliche Entwicklung der Mittelschuljugend muß darunter leiden, daß in den großen Städten mit den beschränkten Wohnungen manuelle Arbeit fast unmöglich wird, daß „die Axt im Hause" verschwindet und daß nicht mehr Spaten, Hammer und Stichel, sondern die Feder das wichtigste Werkzeug des Vaters bildet. Für die Übung der Sinne muß gesorgt werden, für den Ausfall praktischer Betätigung des Knaben in Garten oder Werkstatt und Haus muß Ersatz geschaffen werden, ein gewisses Verständnis für körperliche Arbeit muß übermittelt werden, auch wenn der spätere Beruf auf das Bureau und an den Schreibtisch führt. Ich halte es für eine geschichtlich notwendige Entwicklung, daß in England und Amerika, den Hauptindustrieländern, Schülerübungen zuerst eine feste Stätte und weitgehende Ausbildung fanden. Daß wir jetzt auch in Deutschland, vor allem in Hamburg, aber auch in Berlin, den Landerziehungsheimen, an gewerblichen und nichtgewerblichen Schulen anfangen, physikalischen und chemischen Schülerübungen Raum und Zeit zu gönnen, ist einfach eine Folge der Überzeugung, daß sie eine Verbesserung der Lehrmethode bedeuten und eine besondere erzieherische Wirkung hervorbringen.

3. Historische Voreingenommenheit gegen Schülerübungen. Die Einführung der praktischen Tätigkeit der Schüler war ein zu bedeutungsvolles Moment in der Entwicklung des Schulunterrichtes und der Auffassung von der Aufgabe des Schulbetriebes, als daß sie ohne Kampf und ohne lebhafte Diskussion Eingang gefunden hätte, und lehrreich genug ist es, zu sehen, daß in den letzten Jahren bei uns alle die Gründe und Gegengründe wieder vorgebracht wurden, die in England und Amerika vor 25 bis 30 Jahren eingehend erörtert wurden. Als im Jahre 1877 auf einer Versammlung der Vorstände der englischen Mittelschulen die Frage nach der Möglichkeit der Abhaltung physikalischer Schülerübungen erörtert wurde, waren von 18 Antworten 16 gegen die Änderung, oder wie wir heute, nachdem die Laboratoriumsmethode sich überall und unter verschiedenen Verhältnissen durchaus bewährt hat, sagen können, 16 gegen die Verbesserung der Methode des naturwissenschaftlichen Unterrichtes. Das Trägheits- oder Beharrungsgesetz gilt eben nicht bloß für leblose Materie, sondern auch für die Menschen. Für die Bewegung trat namentlich die berühmte Schule zu Rugby ein. „Most desirable" — lautete das Gutachten — „that Physical Laboratory work should be done in all schools where Physical science is taught: 1st, Because manipulation and observation is an important education in itself; 2nd, Because it is necessary to elevate science from a mere cram subject", d. h. es ist äußerst wünschenswert, daß das Arbeiten im physikalischen Laboratorium in allen Schulen, in welchen Physik Lehrgegenstand ist, einen Platz findet, einmal weil praktische Betätigung und Beobachtung für sich eine wichtige Erziehung bedeuten und dann, weil es nötig ist, die Naturwissenschaften über das Niveau eines Gegenstandes zu erheben, für den nur des Examens wegen gedrillt wird. Die Gegner meinten, Übungen ohne Messungen hätten keinen Wert, Messungen aber wären nur mit kostspieligen Apparaten möglich. Man solle sogar Schülerübungen da, wo sie eingeführt wären, wieder einstellen, und nur für Schüler der Oberklassen wären sie berechtigt.

4. Erfahrungen mit Schülerlaboratorien. Nach den Erfahrungen*) der 30 Jahre, die seitdem verflossen, sind die richtigen Propheten nicht bei der Mehrheit gewesen. Die Unterrichtsbehörde von London — bezeichnenderweise Board of Education genannt**) — verlangt, daß selbst in öffentlichen Elementarschulen ein besonderer Raum für die Naturwissen-

*) Wegen Einzelheiten vgl. die Ausführungen in K. T. Fischer, Der naturw. Unterricht in England, erschienen bei B. G. Teubner, Leipzig 1901, 98 S., sowie „Der naturw. Unterricht bei uns und im Auslande, insbesondere in Physik und Chemie", Springer, Berlin 1905, Quart, 72 S. — „Ziele und Wege des naturw. Unterrichts", eine Reihe von Aufsätzen in „Natur und Kultur", 1905/06.

**) Suplementary Regulations for Secondary Day und Evening Schools 1903.

schaften von wenigstens 60 qm Grundfläche vorhanden ist, der mit kräftigen Tischen, Schränken und Regalen, sowie mit Ausguß, Gas- und Wasser-

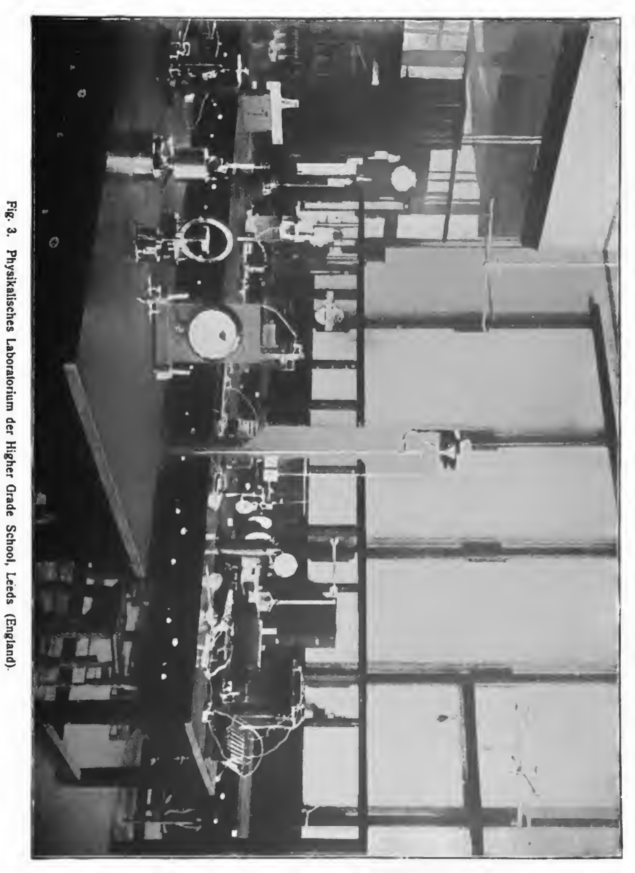


Fig. 3. Physikalisches Laboratorium der Higher Grade School, Leeds (England).

leitung und nach Bedarf sogar mit einem Abzug versehen sein muß. Höhere öffentliche Elementarschulen müssen für Physik und Chemie gesonderte Räume haben, deren jeder pro Schüler zirka

1,10 × 0,70 m Tischfläche bieten soll; außerdem sollen diese Laboratorien groß genug sein, um sämtliche Schüler der größten Klasse aufzunehmen. Sowie die Zahl derselben 25 übersteigt, ist ein zweiter Lehrer für den Laboratoriumsunterricht beizuziehen. Während ein Physiklehrzimmer nicht ausdrücklich verlangt wird, ist ein Laboratoriumsraum von ungefähr 70 qm vorgeschrieben, der mit Wasser- und Gasleitung und einem Abzug für schädliche Gase versehen ist. Ein besonderes Wägezimmer wird als erwünscht, ein kleines Vorbereitungszimmer mit Werkbank, Gas- und Wasserleitung, sowie Schränken und Regalen als nötig bezeichnet.

Das heißt: physikalische und chemische Schülerübungen werden in England heutzutage, entgegen der obenerwähnten, 1877 ausgesprochenen Majoritätsanschauung, als ein selbstverständliches und unbedingt nötiges Unterrichts- und Erziehungsmittel angesehen. Freilich sehen diese Mittelschulübungsräume einfach aus und sind auch mit anderen, einfacheren Apparaten ausgestattet als Hochschullaboratorien, an welche die Gegner eines praktisch einführenden Physik- und Chemieunterrichtes in der Regel denken. Fig. 1 und 2 zeigen die Arbeitsräume eines Mittelschulinternates in York, nämlich der Archbishop Holgate's School. Ein kräftiger Tisch mit einem kleinen Holzaufbau, der zum Aufhängen von Federwagen, Anordnungen für das Kräfteparallelogramm usw. dient, im Physikraum und einige Tische mit Regalen für chemische Präparate im Chemieraum reichen aus. Die Kosten der für die elementaren Schülerversuche aus Mechanik und Wärme nötigen Apparate und Hilfsvorrichtungen, wie Meßstäbe, Flaschen usw. betragen für den von Hugh Gordon an Elementarschulen erprobten und in seinem Büchlein „Elementary course of practical science" beschriebenen Lehrgang 220 M. einschließlich 3 Wagen; A. M. Worthington, der Pionier der physikalischen Schülerübungen in England, gibt in seinem ersten, 1881 erschienenen Praktikumsbuch „An elementary course of practical physics" als Gesamtpreis der im einzelnen aufgezählten Apparate und Hilfsmittel zur Mechanik und Wärme fast die gleiche Summe, nämlich 10 Pfd. St. 8 sh 8 d an. Reichere Schulen können entsprechend mehr Aufwand sich erlauben, auch kann die Apparatensammlung für die Übungen ebenso im Laufe der Zeit wachsen, wie die Apparatensammlungen für den Demonstrationsunterricht an unseren Realschulen und Gymnasien jährlich eine Bereicherung erfahren. Ein bereits sehr reich ausgestattetes Mittelschullaboratorium zeigt Fig. 3. Es kann als Typus moderner englischer Übungsräume aufgefaßt werden.

Aber teuere und komplizierte Apparate sind nicht das Ziel der Schülerübungen! Denn nicht Apparate soll der junge Schüler kennen lernen, sondern Naturvorgänge, und aus den Naturvorgängen jene Begriffe, die eingeführt wurden, um das unseren Sinnen Dargebotene zu ordnen, zu vergleichen, zu merken, in Zusammenhang zu bringen und sinn-

lich nicht Vorstellbares durch Analogien anschaulich zu machen. Je einfacher die Apparate sind, desto mehr kann der Schüler sein Augenmerk auf den Vorgang, um dessentwillen er den Versuch anstellt, richten. Was lehrt nicht alles eine mit Wasser gefüllte Kochflasche, mit einem Thermometer, einem Stopfen und einer Flamme zum Erwärmen den Schüler!



Fig. 4. Mechanisches Laboratorium von Sidney Wells Battersea Polytechnic, London.

Welche Fülle an Stoff zum Beobachten und Nachdenken bietet sie, wenn ein verständiger Lehrer die Übung leitet. Ein paar Spiralfedern und Gewichte, ein Maßstab und ein bespanntes Reißbrett lösen in der Hand des Schülers eine richtigere Vorstellung von Kraft und Kräftezusammensetzung und von dem elastischen Grundgesetz aus als komplizierte Anordnungen, die manchmal im Demonstrationsunterricht vorgeführt werden. Eine einfache berußte Platte, die der Schüler vor einer schwingenden, mit einer schreibenden Spitze versehenen Stimmgabel fallen läßt, gibt ihm Gelegenheit, Hand, Auge und Verstand arbeiten zu lassen.*) Was lernt er nicht alles aus der, vielleicht erst nach einigen vergeblichen Bemühungen fein säuberlich erscheinenden Stimmgabelaufzeichnung! Wie einfach sind die Anordnungen gewesen, mit denen Seebeck, Ohm, Faraday ihre großen Entdeckungen machten! Und sollen solche einfache Anordnungen,

*) Ich habe diesen meiner Ansicht nach grundlegenden Versuch in der von Boys angegebenen Anordnung mit Versuchsresultaten in meinem Büchlein „Über neuere Versuche zur Mechanik der festen und flüssigen Körper", ein Beitrag zur Methodik des physikalischen Unterrichts, B. G. Teubner, Leipzig 1902, mit 55 Figuren im Texte, 68 S., genau beschrieben.

die den Ausgangspunkt für ganze Umwälzungen in unserem Leben bildeten, nicht wirklich für den Schüler so lehrreich sein, daß wir einiges Kapital dafür anlegen dürfen?

5. Naturwissenschaftliche Erziehung und Schulung. Die naturwissenschaftlichen Entdeckungen sind jedem einzelnen Menschen geschenkt,



Fig. 5. Erstes amerikanisches Schülerlaboratorium von Gage in Boston.

die Entdecker sind nur die besonders begnadeten Vermittler; den herrlichsten Lohn einer Entdeckung — die Freude, etwas Wahres gefunden zu haben, einen dauernden Wert geschaffen zu haben, soll darum auch der Schüler, dem Naturwissenschaften um seiner Erziehung willen gelehrt werden, empfinden dürfen. Lassen wir unsere Schüler nicht bloß sich mühen, lassen wir sie auch einen Erfolg erleben, und zwar einen inneren Erfolg. Freude an der Arbeit ist eines der höchsten Ziele alles Unterrichtes; die Laboratoriumstätigkeit kann diese Freude in der Tat erheblich groß ziehen, da sie dem Schüler augenscheinliche Erfolge für redliches Bemühen bringt; ob ein fertiggestellter lateinischer oder deutscher Aufsatz gut oder schlecht ausgefallen ist, das sagt ihm erst der Lehrer. Zensiert dieser den Aufsatz schlecht, etwa weil er wirklich ohne Sorgfalt ausgeführt ist, so wird der Schüler sogar vielleicht diese Kritik nicht verstehen oder sozusagen ungerecht finden. Mißlingt dem Schüler ein Experiment, weil er es nicht sorgfältig genug angestellt hat, so kann er über niemand klagen

als über sich selbst. Denn die Natur ist nicht gut oder böse, und daß der Fehler nicht im Apparat liegt, muß ihm der Lehrer sofort beweisen können.

Tyndall (1854 in einer in der Royal Institution of Great Britain gehaltenen Rede über das Studium der Physik, abgedruckt in Fragments of Science, vol. 1, S. 343ff., London 1877) und Kingsley (1846 in einem Vortrag über die Art, wie man Naturwissenschaften studieren soll, abgedruckt in Scientific Lectures and Essays, London 1899) haben sehr treffend die Bedeutung des naturwissenschaftlichen Unterrichts für die Erziehung in kurzen Worten ausgesprochen und auf den prinzipiellen Unterschied zwischen dem naturwissenschaftlichen und dem sogenannten klassischen Unterricht hingewiesen, indem sie sagen: „Der Naturforscher, dessen Aufgabe es ist, die Erscheinungswelt genauer zu analysieren, die zeitliche oder ursächliche Folge in derselben tiefer zu ergründen und Schlüsse aus beobachteten Erscheinungen oder aus aufgestellten Anschauungen zu ziehen, erfährt eine gründliche Schulung in Achtsamkeit, zu geduldiger Sorgfalt und stetiger Arbeit, selbständigem Denken und ihm entspringender Wißbegierde, zu objektivem Urteil, Bescheidenheit und entsagender Selbstlosigkeit, die er stets dann üben muß, wenn ihn eine Erscheinung zwingt, eine vorgefaßte Meinung zu verlassen, und diese Schulung ist für den ernsten wissenschaftlichen Forscher, der nicht in der Absicht arbeitet, in der Welt Aufsehen zu erregen, sondern der die Wahrheit mehr liebt als den flüchtigen Glanz momentaner Berühmtheit, ein Erziehungsmittel von höchstem moralischen und intelektuellen Wert (Tyndall l. c.), während das Studium menschlicher Schicksale, menschlicher Gedanken und Gefühle zu aufregend, zu persönlich ist und häufig auch zu tragische Vorgänge berührt, als daß wir sie ruhig und objektiv verfolgen könnten (Kingsley l. c., S. 292). Auf die Notwendigkeit des „Selbsterlebens" von Naturvorgängen und die Entwicklung objektiven Urteils durch naturwissenschaftliches Studium legt Faraday in seiner Rede über Erziehung, gehalten vor dem Prince Consort in der Royal Institution großes Gewicht. „Gar viele", sagt er, „sind bereit, Schlüsse zu ziehen, die wenig oder gar keine Fähigkeit haben richtig zu urteilen; denn die Menschheit läßt die Denkweisen, welche zum Urteilen führen, fast gänzlich unentwickelt, und viele Entscheidungen fallen daher teils aus Unkenntnis, teils aus Voreingenommenheit infolge persönlicher Gefühle (passions) oder selbst auf Grund zufälliger Veranlassung."

Die angeführten Urteile betonen den erzieherischen Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts, ohne von der Methode desselben eigens zu sprechen; daß der Erziehungswert nur in der individuellen Beschäftigung der Schüler mit den Objekten im Laboratorium zur Geltung kommen kann, war ihnen selbstverständlich. Faraday*), der größte Experimentator, der

*) S. P. Thompson, Michael Faraday, His life and work, Cassel & Cie., 1898, S. 276ff.

bisher gelebt hat, betonte, er wisse nur das, was er selbst gesehen und erlebt hätte, und legte mehr Wert auf die Laboratoriumsaufzeichnungen der Studenten als auf Examina. Der berühmte T. H. Huxley sagte direkt: „Wenn naturwissenschaftliche Erziehung (scientific education) nur als Bücherarbeit aufgefaßt werden soll, so ist es besser, sie gänzlich beiseite zu lassen"; und ein andermal: „Wenn naturwissenschaftliche Ausbildung ihren besonders hervorstechenden Nutzen bringen soll, so muß sie — ich wiederhole das — im Praktikum gegeben werden" (if scientific training is to yield its most eminent results it must I repeat be practical).*)



Fig. 6. Physikalisches Schülerlaboratorium von Gage in Boston.

6. Wirkliche Apparate, nicht Modelle. Den Gedanken, den Schüler so wahrhaftig wie nur möglich den wirklichen Dingen gegenüberzustellen, hat Sidney Wells**) in seinem mechanischen Laboratorium des Battersea Polytechnic verwirklicht; er verwendet in den Übungen keinerlei eigens für den Unterricht hergestelltes Modell, sondern die in der Praxis direkt verwendeten Maschinen und Apparate; einen Blick in sein originelles Institut soll Fig. 4 gewähren. Starke Hebelvorrichtungen, wirkliche, große Flaschenzüge mit entsprechend großen Lasten, eine große Winde, große feste und bewegliche Rollen zum Studium des Trägheitsmomentes usw.,

*) R. D. Roberts, Education in the nineteenth century, Cambridge 1901, S. 163.
**) Sidney Wells, Practical Mechanics, Methuen und Co., London, 220 S. 1. Aufl. 1898.

Küchenwagen und starke Federwagen sind die Objekte, die dem Schüler dargeboten werden. Die Genauigkeit ist prozentual nicht geringer als bei den kleinen Modellen, an denen auch nur kleine Kräfte wirken können und das Interesse der Schüler an den wirklichen Objekten, die sie auch sonst im Leben sehen, ist sicher kein geringeres. Freilich der Platzmangel wird nur selten allgemein die Idee der Verwendung wirklicher Maschinen im Unterricht durchzuführen gestatten; nützlich scheint es mir aber jedenfalls, an diesem oder jenem Beispiel, etwa gerade beim Flaschenzug oder bei Versuchen über das Kräfteparallelogramm, die Schüler mit größeren Objekten arbeiten zu lassen.

7. Entwicklung des Schullaboratoriums in Amerika. Die Manual Training School. In den Vereinigten Staaten von Nordamerika sind physikalische Schülerübungen nahezu in derselben Zeit zum erstenmal versucht worden wie in England. A. P. Gage richtete dort im Jahre 1880 in der Boston English High School das erste physikalische Schülerpraktikum ein, als man zu erkennen anfing, daß der naturwissenschaftliche Unterricht nicht bloß Wissen mitteilen, sondern in erster Linie erzieherisch fruchtbar gemacht werden sollte. Fig. 5 und 6 sind Reproduktionen der photographischen Aufnahmen, welche ich auf einer Studienreise in Amerika im Jahre 1904 vom Gageschen, noch im ursprünglichen Zustand verwendeten Laboratorium machen konnte. Das erste amerikanische Schülerpraktikumsbuch, das Gage im Jahre 1882 veröffentlichte, „Elements of Physics", enthält das Motto: „Lies die Natur in der Sprache des Versuchs". Wie in England sind in Amerika die Erfahrungen mit Schülerübungen durchaus günstige gewesen. Sie gewannen an Bedeutung, als im Jahre 1886 das Harvard College*) der Universität Cambridge als Aufnahmebedingung in Physik verlangte, daß nicht weniger als 40 Versuche aus den Gebieten der Mechanik, Akustik, Optik und Elektrizität bereits auf der Schule vom Schüler selbst ausgeführt worden seien und in der Aufnahmeprüfung der Nachweis der Gewandtheit im Experimentieren durch ein praktisches Examen erbracht werde. In den im Jahre 1897 neu erlassenen Aufnahmebedingungen heißt es näher bezüglich der Elemente der Physik: „Die Laboratoriumstätigkeit soll dem Schüler Übung in der Beobachtung und Erklärung physikalischer Erscheinungen gegeben haben, ferner soll er mit Meßmethoden vertraut gemacht worden sein und einige Übung von Auge und Hand in Genauigkeit und Gewandtheit erworben haben. Schließlich ist das Praktikum als Mittel anzusehen, um dem Geiste des Schülers eine größere Mannigfaltigkeit von Tatsachen und Prinzipien fest einzuprägen." Im Jahre 1899 ergab eine statistische Umfrage, daß von 58 Schulen mit

*) A. Smith und E. H. Hall, The Teaching of Chemistry and Physics in the secondary school, Longmans, Green u. Cie., London 1892, S. 271 ff.



Fig. 7. Botanisches Laboratorium der Mc Kinley High School, St. Louis., Mo.



Fig. 8. Physikalisches Laboratorium der Mc Kinley High School, St. Louis, Mo.

24605 Schülern nur 2 nicht mit Schülerlaboratorien ausgestattet waren. Schon 1903 wurde von der Zentralstelle für Unterrichtswesen*) in Washington im Abschnitt über „Unterrichtsmethode" der volle Sieg der Laboratoriumsmethode beurkundet. „Der hervorstechendste Zug", heißt es Seite 580, „welcher in letzter Zeit unsere Unterrichtsmethode beeinflußt hat, ist die Einführung von naturwissenschaftlichen Unterrichtslaboratorien (an Mittelschulen). Kein Lehrgang in irgend einem Zweig der Naturwissenschaften wird heutzutage als zweckdienlich angesehen, der nicht ein bedeutendes Maß an Handfertigkeit, eigener Beobachtung und von Schülerversuchen verlangt und gleichzeitig eine solche Geschicklichkeit im Zeichnen, in der Darstellung, im Schlüsseziehen und in der Feststellung von Resultaten fordert, wie sie zu solchen Versuchen gehören. Die Mittelschulgebäude — Highschool-Buildings — werden jetzt regelmäßig mit reichlichen Einrichtungen versehen, damit in einem oder mehreren Zweigen der Naturwissenschaften Laboratoriumsunterricht erteilt werden kann. Diese Laboratoriumsarbeit ist bereits zu bestimmten Normen und Mustern ausgebildet worden und hat ihre sichere Stelle in unserem Schulsystem (such work has already come to have well defined standards and traditions and has accordingly gained a secure place in our scholastic organisation). Daneben übt diese Art des Unterrichts einen großen Einfluß auch auf andere als naturwissenschaftliche Gegenstände aus; mit solchen Änderungen wie sie der Unterrichtsgegenstand verlangt, bildet sich die Laboratoriumsmethode zur charakteristischen Methode eines großen Teils der an unseren Schulen betriebenen Fächer aus."

Der Eindruck, den ich während eines über 2 Monate dauernden Studienaufenthaltes in Amerika gegen das Ende von 1904 erhielt, entsprach vollkommen diesen Feststellungen. Man zeichnet auch in den Elementarschulen von Anfang an nach der Natur, die erste physikalische und chemische Erscheinung darf der Schüler im Laboratorium aus nächster Nähe mit eigenen Augen betrachten, Biologie wird mit Messer und Mikroskop studiert, selbst für physikalische Geographie sah ich in der Normal School und Washington School in Chicago eine Art Modellierraum, in dem der Schüler sich Reliefs aus Ton herstellen kann und dessen Experimentiertisch so eingerichtet ist, daß man die Wirkung des Wassers bei Überfällen und die Entstehung von Sedimenten demonstrieren kann. Also die Laboratoriumsmethode wird hier eher übertrieben als unterschätzt. Amerika ist nicht das Land der Beschaulichkeit, es ist das Land des Schaffens und des Versuchens; alles wird bis zu einer äußersten Grenze getrieben; das Geld spielt keine Rolle, wenn es sich darum handelt, einen Gedanken, den man

*) Report of the Commissioner of Education for 1903, Washington, Government Printing Office, 1904.

für richtig und wichtig hält, in die Tat umzusetzen. Mit bedeutendem Aufwand an Raum und an Einrichtungen werden alle neueren Schulen mit Übungsräumen für Zeichnen, Botanik, Biologie, Chemie und Physik ausgerüstet; für die Mädchen, die in der Regel den größeren Prozentsatz der Schulbesucher darstellen, ist besonders in den Abteilungen für weibliche Handarbeiten (sewing rooms) und Hauswirtschaft (domestic science) Gelegenheit zur Entwicklung produktiver Tätigkeit geboten. In besonders hohem Maße gilt dies von einem neuen Typus von Mittelschulen, den Manual Training Schools, die aber nicht etwa nur für die Ausbildung von Hand und Auge dienen und insofern unseren Baugewerkschulen zu vergleichen wären, sondern die ich hier als Gattung einer allgemein bildenden Schule bezeichnen möchte, welche die produktive Arbeit als Leitmotiv für ihren ganzen Aufbau gewählt hat. An ihnen werden ebensowohl Latein und neuere Sprachen gelehrt als Hobeln und Schmieden, denn auch die primitive, rein praktische Arbeit wird in Amerika mehr und mehr als ein Hilfsmittel der allgemeinen Erziehung angesehen. Die Fig. 7 (Botanisches Laboratorium der Mac Kinley High School St. Louis), Fig. 8 (Physikalisches Laboratorium der Mac Kinley High School), Fig. 9 (Chemisches Laboratorium der New Latin School in Cambridge Mass.) und Fig. 11 (Holzdrehwerkstätte der Mac Kinley High School) stellen nach von mir an Ort und Stelle gemachten Aufnahmen Typen solcher Arbeitsräume dar. Daneben sind in der erst im Jahre 1904 für maximal 1000 Schüler errichteten Mac Kinley Manual Training High School in St. Louis noch Räume für Schmiedearbeiten (24 Feuerstellen!), Hobelbank und Metallarbeiten vorhanden! Der Grundriß des ersten Stockwerkes ist in Fig. 10 wiedergegeben. Rechts oben beginnend, passieren wir die Räume: wood turning pattern work-shop (Holzmodelldreherei mit 15,2 × 21,3 qm Grundfläche), domestic science rocm (9,7 × 11 qm), dining room (3,7 × 4,9 qm), einen zweiten mit dem ersten gleich großen domestic science room (9,7 × 11 qm), Korridor, Sammlungsraum und Privatlaboratorium des Lehrers (3,7 × 4,9), das physikalische Laboratorium (9,7 × 12,8 qm), den physikalischen Hörsaal (7 × 8 qm), das Vorstandszimmer (4,9 × 7 qm), Empfangsraum (6,7 × 7 qm), dann auf der anderen Seite des Vestibüls ein Klassenzimmer (7 × 9,7 qm), einen chemischen Hörsaal (7 × 9,7 qm), das mit dem physikalischen gleich große chemische Laboratorium (9,7 × 12,8 qm), Sammlungsraum, Privatlaboratorium des Chemikers, mit Überschreitung der Korridors das biologische Laboratorium mit seinen marmorbelegten Tischen (9,7 × 9,7 qm), Privatzimmer und Vorratsraum (store room), dann die zum folgenden sewing room (Übungsraum für weibliche Handarbeiten) von 8,5 × 9,7 qm Größe gehörigen Anprobe- und Vorratszimmer und schließlich die längs der Südseite sich hinziehende Garderobe (locker room mit 5,5 × 6,4 qm) und den Holzbearbeitungsraum mit 15,2 × 21,3 qm Größe. Die von den genannten

Räumen umschlossenen Partien des Hauses sind frei geblieben, um für die im Parterre gelegenen Werkstatträume das nötige Oberlicht (sky lights) zu liefern. Den mittelsten Teil des Gebäudes nimmt das Auditorium — nach unserer Bezeichnung die Aula mit 17 × 30 qm und 750 Sitzplätzen — ein. Die geschilderte Raumverteilung spricht in Zahlen für die Bedeutung, welche



Fig. 9. Chemisches Laboratorium der New Latin School, Cambridge, Mass.

man dem Laboratoriumsunterricht zuerkennt: das Klassenzimmer und die beiden Hörsäle verschwinden geradezu gegenüber den Laboratoriumsräumen!

Auf eine besonders zweckmäßige Besonderheit der Werkstätten möchte ich hier hinweisen, nämlich auf ein kleine Reihe von stufenförmig ansteigenden Bänken — in der Fig. 11 links in der Ecke zu sehen —; ehe die Schüler an die Arbeit gehen, versammeln sie sich hier, um von dem Meister Anleitung zu erhalten, der hier an seinem Amboß oder an seiner Hobelbank oder Drehbank die auszuführende Arbeit erläutert.

8. Technische Einzelheiten über physikalische Schülerübungen. Die Apparate, welche in den Schülerübungen verwendet werden, sind erheblich einfacher gehalten als die Arbeitsräume; nicht mit Unrecht sind in allen diesen Einrichtungen nur auf das, was bleibenden Wert hat, größere Geldsummen aufgewendet; die Schüler und Schülerinnen, welche nach Absolvierung der 8. Volksschulklasse hier vom 14. bis 18. Lebensjahre ihre Fort-

bildung erhalten, haben reichlich auch an einfachen Apparaten zu lernen. Im biologischen Laboratorium allerdings sind mit Recht schöne Mikroskope neuester Konstruktion mit Revolverobjektiven verwendet; sie müssen dauerhaft hergestellt sein, da sie fortwährend gebraucht werden. Die physikalischen Apparate der Mac Kinley High School sind daher vielleicht einfacher als etwa die auf der Fig. 3 zu sehenden der Higher Grade School of Leeds. Einfachste Holzhebel, um die elastische Veränderung eines Stabes festzustellen, billige käufliche Federwagen, die zum Studium des Kräfteparallelogramms dienen, einfachste Galvanometer geben dem Schüler genügend Material zum physikalischen Suchen und Denken.

Die Zeitdauer, welche für die einzelnen Übungsstunden verwendet wird, beträgt in der Regel nur 1 Unterrichtsstunde, das ist etwa 45 bis 55 Minuten; sie ist erfahrungsgemäß zu knapp, und ich glaube, man sollte in den Übungsstunden dem Schüler Zeit lassen, sich mit seinem Apparat und den Messungen abzugeben und für Übungsstunden stets Doppelstunden

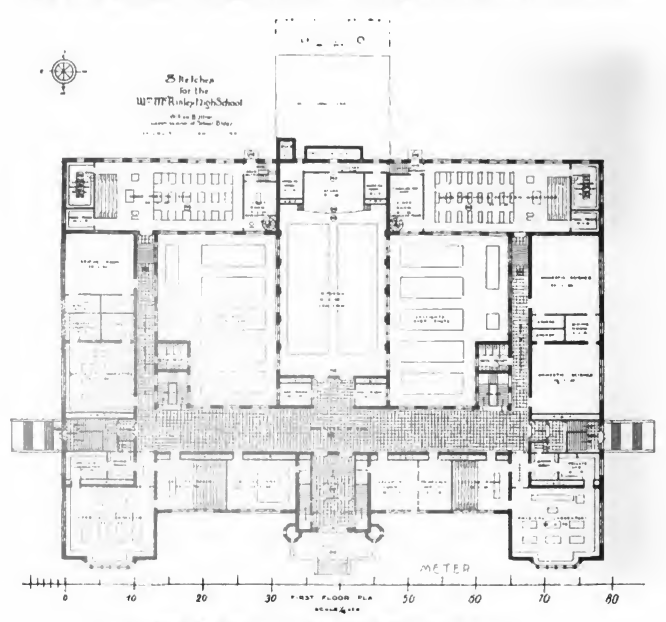


Fig. 10. FIRST FLOOR PLAN, WM. McKINLEY HIGH SCHOOL.



Fig. 11. Holzdrehwerkstätte der Mc Kinley High School, St. Louis, Mass.

nehmen. Die eine Hälfte der Unterrichtszeit wird durchschnittlich im Laboratorium, die andere im Hörsaal verbracht. Die gesamte für Physik aufgewendete Zeit ist, obwohl Schülerübungen eingeführt sind, nicht größer als an unseren Mittelschulen, allein das bewältigte Pensum ist natürlich kleiner. Nicht zum Schaden der Schüler! „Real knowledge in science means personal acquaintance with the facts, be they few or many", sagt Huxley. Nicht so sehr die Vermehrung der Unterrichtszeit als eine für die Gründlichkeit des Lernens und für die Erziehung förderliche Ausnützung der Unterrichtszeit ist das, was die Laboratoriumsmethode vor der früher üblichen Lehrbuch- oder Demonstrationsmethode voraus haben will!

Die Zahl der gleichzeitig unter einer Lehrkraft tätigen Schüler ist fast überall auf maximal 16 bis 24 festgesetzt, wenn die Schüler in Gruppen zu zweien arbeiten. In den einführenden Übungen hat sich fast überall der Brauch ausgebildet, daß sämtliche Schüler zur selben Zeit das gleiche Thema behandeln. Man nennt diese Arbeitsweise „Arbeiten in gleicher Front" (vom englischen „equal front"). Die organische Eingliederung der Übungen in den Gesamtunterricht wird hierdurch sehr erleichtert. In den oberen Klassen unserer Oberrealschulen freilich wird ein die Individualität des Schülers besser berücksichtigendes loseres Arbeiten nötig werden; für die oberen Klassen gibt unser bisheriger Hochschulbetrieb ein Vorbild.

Das einführende Praktikum der Mittelschule dagegen erfordert seine besondere eigenartige Gestaltung, denn an den Hochschulen folgt das Praktikum den Vorlesungen nach, in der Mittelschule soll es mit der Lehrstunde organisch verbunden sein*)!

Der Arbeitsraum, den 16 bis 24 Schüler nötig haben, soll erfahrungsgemäß 60 bis 80 qm Grundfläche haben. (Siehe oben.)

Der Kostenaufwand, den Schülerübungen erfordern, braucht daher nicht so groß zu sein, als manche fürchten. Die Räume sind das teuerste. Allein sind nicht gerade jene Schulräume die billigsten und die best verzinslichen, in denen die Schüler am intensivsten arbeiten? Und intensiv gearbeitet wird an allen gut geleiteten Schülerlaboratorien, das hat die Erfahrung überall gezeigt; das Experimentieren, das Suchen und Finden freut den gesunden jungen Knaben und das junge Mädchen und nimmt sie völliger in Anspruch als theoretischer oder Demonstrationsunterricht. Schülerübungen in Elementar-Physik, etwa von dem Umfang, wie sie an unseren Realschulen oder der Unterstufe der Oberrealschule gelehrt wird, verursachen nicht mehr als 1000 bis 3000 M. einmalige Ausgabe, selbst wenn vorgesehen ist, daß stets 20 Schüler gleichzeitig mit derselben Aufgabe sich beschäftigen.*) Die laufenden Ausgaben sind nach den mehrjährigen Erfahrungen geringfügig. Das hat man nicht bloß in England und Amerika gefunden, sondern auch da, wo in Deutschland mit Übungen Versuche gemacht wurden; namentlich haben in dem in Deutschland mustergültig vorgehenden Staate Hamburg Bohnert und Grimsehl, sowie Noack in Gießen und F. Poske und H. Hahn in Berlin und andere um die Förderung der Schülerübungen in Deutschland verdiente Männer, die im Auslande gemachten Erfahrungen bestätigen können.

9. Stellung der praktischen Übungen zum Demonstrations- und theoretischen Unterricht. Die Frage „Discovery?“ oder „Inquiry?“, das heißt, soll der Schüler in den Übungen „selbst entdecken“ oder nur „nachprüfen“, soll die Übung dem theoretischen Unterricht vorausgehen oder soll sie dem Unterricht nachfolgen und nur zur Bestätigung des in der Unterrichtsstunde Behandelten dienen? — berührt die beiden extremen Stellungen des Laboratoriumsunterrichtes. Extreme lassen sich nicht durchführen, sondern dienen nur zur Eingrenzung des gesunden Mittelweges. Freilich wäre es ideal schön, wenn jeder Schüler jeden Versuch und jeden Gedanken, zu dem ihn der Lehrer auf oft mühsamem Wege führen muß, von selbst finden könnte. Aber die Schüler sind nicht

*) Bezüglich näherer Angaben und Detailfragen siehe meine oben angeführten ausführlichen Schriften und die in ihnen angegebenen Literaturnachweise. Einen Lehrplanentwurf für die Oberrealschulen, an welchen obligatorische Schülerübungen gepflegt werden sollen, veröffentliche ich eben mit näheren Erläuterungen in der Bayrischen Zeitschrift für das Realschulwesen, 15. Bd. S. 161, 177, 1907.

alle gleich und die physikalischen Fragestellungen sind so verschieden wie zahlreich und häufig schwierig; die wenigsten Menschen aber haben die Gabe etwas zu entdecken; sonst gäbe es mehr Pfadfinder unter den Menschen und Gelehrten. „Laßt sie schaffen und sorgt, daß sie schaffen!"



Fig. 12. Mechanische Werkstätte der gewerblichen Fortbildungsschule an der Liebherrstraße, München.

muß die Devise für Schülerübungen lauten. Die Aufgabe muß immer vom Lehrer gestellt werden; ist der Lehrgang so getroffen, daß diejenigen vorangestellt sind, in denen sich der Schüler am leichtesten selbst zurecht findet, und steigert man die Schwierigkeit der Problemstellungen — denn als solche soll auch die einfachste Aufgabe dem Schüler erscheinen — so wird der Schüler am ehesten zu möglichst selbständiger Arbeit befähigt werden. Die Kunst des Lehrers ist es, herauszufinden, mit welchem geringsten Maß von Hilfe der Schüler, ohne zu stocken, sein Problem lösen kann. So wird die Methode im Kerne heuristisch im Sinne Armstrongs sein, aber ohne daß man jeden Schüler wie einen reinen „discoverer" behandelt; ferner ist nicht zu vergessen, daß nicht alles im Laboratorium gelernt werden kann, und daß in dem begleitenden theoretischen Unterricht genügend Raum für Unterweisung und Demonstration, ja in gewissem Grade für reine Mitteilung bleiben muß; denn ein gewisses Maß von Wissen muß erreicht werden und die Schulstunden sind gar kurz, praktische Tätigkeit aber erfordert Zeit, viele Zeit!

10. Handfertigkeitsunterricht. Nur ein Gebiet gibt es, in dem der Schüler alle Arbeit selbst zu leisten hat, das ist die Handfertigkeit

oder, wie ich es oben genannt habe, die primitive Handarbeit, welche nur verlangt, daß dem Material Form gegeben wird. Ich glaube, wir werden im Laufe der Entwicklung auch diese Art der produktiven Tätigkeit der Schüler erheblich mehr zur Entwicklung unserer Jugend heranziehen als es bisher geschieht und als es zunächst infolge der historischen Entwicklung unseres Schulwesens geschehen kann; in England ist dem Handfertigkeitsunterricht an den Mittelschulen bereits einiger Spielraum gegönnt. Das bescheidene Dachstübchen, das in der Archbishop Holgate's School des Herrn Rev. W. Johnson den acht Hobelbänken eingeräumt ist (Fig. 13), wird gerne von den Schülern aufgesucht und ist für die Erziehung der Schüler durch produktive Arbeit nicht weniger beachtenswert als der praktische Unterricht in Physik, Chemie und Biologie. Auch der Handfertigkeitsunterricht trägt in seiner Weise dazu bei, die uns umgebende Welt sinnlich zu erfassen und die Materie kennen zu lernen! Namentlich an amerikanischen Mittelschulen, den Manual Training Schools, zu welchen die Mac Kinley High School in St. Louis gehört, ist der Werkstättenunterricht in den letzten fünf Jahren zu höherer Anerkennung gelangt und tritt dort auch äußerlich stark hervor; obwohl aber dort in den Werkstätten den Schülern die besten und modernsten Werkzeuge und Maschinen in die Hand gegeben werden, wird von den Schulleitungen vor allem betont, daß der Zweck dieses Unterrichtes nicht der ist, technische Fertigkeiten zu übermitteln, sondern es wird der Werkstättenunterricht als eine notwendige Ergänzung des literarischen Unterrichtes betrachtet.

„In jeder Erziehung", heißt es in dem Bericht des Board of Education of St. Louis für 1901—1902, S. 158ff. (vgl. auch Bericht für 1899—1900, S. 137ff.) „ist ein doppelter Strom vorhanden, einer, der nach innen, und einer, der nach außen fließt: Kenntnisse und Tatsachen der Naturwissenschaften und Geschichte werden durch den Unterricht in die Seele des Kindes eingeführt. Die andere Strömung beruht auf der Reaktion von seiten des Schülers, auf diese Kenntnisse zu antworten, indem er seine Gedanken nach außen wirken läßt. In der Regel läßt die Erziehung zu sehr die erstere Strömung hervortreten und sucht dem Schüler möglichst viele Kenntnisse einzupflanzen, während sie nicht genügend auf die Selbsttätigkeit des Schülers achtet und die Strömung in der Erziehung unterdrückt, welche von innen kommt und die äußere Welt beeinflußt."

Mit besonderer Bezugnahme auf den Handfertigkeitsunterricht sagt Woodwark, der ihn in den Vereinigten Staaten (St. Louis) begründet hat, einmal mit Recht: „Der ganze Knabe muß in die Schule geschickt werden. Da darf ein Unterricht nicht fehlen, der Verstand, zielbewußten Willen und Tätigkeit fördert, der schöpferisch und arbeitsam macht. In früherer Zeit mag ein Handfertigkeitsunterricht nicht so nötig gewesen sein, weil der Knabe oder die Tochter im Hause in dieser Hinsicht eine Ergänzung des

Schulunterrichtes genossen; bei der heutigen Art unserer Wohnungen in der Stadt und in beschränkten Räumen, in denen jedes Geräusch vermieden werden soll, müssen die Kinder durch Schul- oder andere öffentliche Einrichtungen die Möglichkeit bekommen, ihren Schaffenstrieb zu befriedigen. Die in den Werkstätten auszuführenden Arbeiten müssen von den Schülern selbst vorher genau entworfen und gezeichnet sein und dann genau nach der Zeichnung ausgeführt werden, damit der Sinn für Genauigkeit, Ausdauer, Geschmack und durch eigene Arbeit Achtung vor der Arbeit der menschlichen Hand gewonnen wird."

11. Schülerübungen an deutschen Mittel- und Volksschulen. Deutschlands Hochschulen sind mit der Schaffung des bescheidenen Liebigschen ersten chemischen Laboratoriums in Gießen im Jahre 1825 auf dem Gebiete des Laboratoriumsunterrichtes bahnbrechend vorgegangen; die deutschen Mittelschulen haben auf dem Gebiete der produktiven Tätigkeit der Schüler die Führung den englischen und amerikanischen Schulen überlassen. Frankreich hat im Jahre 1902 physikalische und chemische Schülerübungen obligatorisch eingeführt. Allerorten aber erwacht jetzt bei unseren Verwaltungsbehörden und in Schulkreisen lebhaftes Interesse für praktische Schülerarbeit und der feste Wille, dieses Erziehungsmittel im friedlichen Wettkampf der Nationen nicht unbenützt zu lassen. Wo der Wille ist, da findet sich ein Weg! Das Fortbildungsschulwesen hat Kerschensteiners mutige Initiative durch Heranziehung des Werkstättenunterrichts in neue Bahnen gelenkt. Fig. 12 gibt ein Bild der mechanischen Werkstätte der Münchner gewerblichen Fortbildungsschule an der Liebherrstraße; in der Münchner Zentral-Gewerbeschule an der Pranckhstraße wird dem Physik- und Chemieunterricht durch obligatorische Schülerübungen die notwendige Wirkungsfähigkeit verliehen. Es ist die Stunde nicht mehr ferne, wo auch an den achten Klassen der Münchner Volksschulen, in welchen Physik und Chemie mit je vier Stunden gelehrt werden sollen, der Laboratoriumsunterricht in diesen Fächern erteilt werden kann; der Werkstättenunterricht hat in den achten Klassen bereits seinen Einzug gehalten und sich bewährt.

Chemische Übungen sind an norddeutschen Mittelschulen seit vielen Jahren eingeführt. Physikalische Schülerübungen finden im Hamburgischen Staate an seinen Realschulen und Oberrealschulen so gut wie obligatorisch statt. Die Unterrichtskommission der Versammlung Deutscher Naturforscher und Ärzte fordert in ihren Vorschlägen grundsätzlich die Einführung von Schülerübungen in Physik und Chemie. In Bayern hatten wir an den Industrieschulen obligatorische physikalische Schülerübungen und Werkstättenunterricht.

Die Industrieschulen fielen zugunsten der neu zu schaffenden Oberrealschulen. Die in allernächster Zeit zu erwartende Veröffentlichung der

Lehrpläne für die kommende bayrische Oberrealschule wird zeigen, ob das gesunde Element, das in den geopferten Industrieschulen eine Pflege fand, nämlich die praktische Tätigkeit der Schüler in Übungen und Werkstätten, mit ihnen geopfert wurde, oder ob dieses wertvollste Vermächtnis der bayrischen Industrieschulen sich in der Hand des Erben zu neuem Leben und zu voller Blüte entfalten kann — anderen deutschen Schulen zum Nutzen und Vorbild!



Fig. 13. Hobelwerkstätte in Archbishop Holgate's School, York (England).

ZUR SCHULORGANISATION*)

VON GEORG KERSCHENSTEINER

Daß Mathematik und Naturwissenschaften zusammen eine große Einheit mit gewaltiger Bildungskraft und tiefen ethischen Werten bilden, ist nicht

*) Aus Georg Kerschensteiner Grundfragen der Schulorganisation Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen. Leipzig, B. G. Teubner, 1907.

In dem 9. Aufsatze seiner Sammlung begründet d. V. „die fünf Fundamentalsätze für die Organisation höherer Schulen". Von den Ausführungen zu der ersten Grundforderung — Einheit des Bildungsstoffes — geben wir den obigen Ausschnitt wieder. Die fünf Grundforderungen lauten:

1. Einheit des Bildungsstoffes.

2. Die durch die Organisation diktierte Bildungsarbeit muß den besonderen Begabungen ihrer Schüler gerecht werden.

3. Jede Organisation hat, unbeschadet ihrer breiten Fundamentierung auf einem geschlossenen Wissensgebiet, das ihr den wesentlichen Charakter gibt, auch Rücksicht zu nehmen auf die übrigen Hauptinteressen des Menschen und sie sinngemäß mit dem Hauptstoff zu verknüpfen.

4. Jede Organisation hat dem freien Bildungstrieb der Schüler sowohl durch entsprechende Beschränkung der wissenschaftlichen Unterrichtsstunden, als durch eine gewisse Beweglichkeit in den Arbeitsverpflichtungen des Schülers Rechnung zu tragen.

5. Die Organisation hat der staatsbürgerlichen Erziehung nicht bloß mit dem Worte, sondern auch in der Tat zu dienen.

zu leugnen. Es ist eine starke Überhebung und eine völlige Verkennung aller Geistesentwicklung, wenn man nur der Beschäftigung mit den sprachlichen Wissenschaften die Kraft logischer Bildung zuspricht. Schon 1811, zu einer Zeit, wo Gauß noch in aller Stille unsterbliche Werke schuf, schrieb Scharnhorst an einen Lehrer der Kriegsschule in Berlin: „Ich setze in das gründliche Studium der Mathematik einen sehr hohen Wert, und ich betrachte dasselbe als Grundlage aller ferneren Geistesausbildung und aller anderen Kenntnisse." Damals waren die Naturwissenschaften noch in erster Entwicklung, und doch war ein Goethe von den naturwissenschaftlichen Entdeckungen des 18. Jahrhunderts, „die er wie einen wunderbaren Stern nach dem andern vor sich aufgehen sah", auf das tiefste ergriffen. Was würde er erst gesagt haben, wenn ihm die Schätze des 19. Jahrhunderts hätten erschlossen werden können! Jenes schiefe Urteil können nur jene Menschen fällen, die keine Ahnung von Naturwissenschaften haben. Nur darin haben viele recht: so wie heute die Naturwissenschaften auf den neunklassigen Schulen betrieben werden, fehlt ihnen nahezu jeder Bildungswert. So allein aber kennen sie die heiligen drei Erbkönige der Schulmonarchie, die Humanisten, die Juristen und die Theologen. So allein schätzen sie ihn gering, und das mit Recht. So können die Naturwissenschaften mit dem wohlausgebildeten und seinem inneren Wesen angepaßten Betrieb des sprachlichen Unterrichts nicht in Konkurrenz treten. Warum aber entfaltet beispielsweise das Lateinische eine solche Bildungskraft? Nich bloß, weil es vom Standpunkte der logischen Stilistik eine so streng gesetzmäßige Sprache ist, sondern weil ihm jahrelang eine umfangreiche Unterrichtszeit zugewiesen ist, weil es ferner schon vom ersten Tage an exakt betrieben werden kann, daß heißt der Aufdeckung der gemachten Denkfehler weder beim normalen Schüler noch beim Lehrer irgendwelche Schwierigkeiten bereitet. Nun, die Naturgesetze und die Sätze der Mathematik sind nicht weniger streng als die Sprachgesetze. Im Gegenteil, sie sind ausnahmslose Gesetze. Im Stoff liegt es also nicht, wohl aber in der Arbeitszeit und in der Arbeitsmethode. Diese müßte das naturwissenschaftliche Gymnasium genau so gestalten, wie das humanistische Gymnasium. Es müßte von der ersten Klasse ab dem naturwissenschaftlichen Unterricht einen großen Teil der Unterrichtszeit einräumen, es müßte vom ersten Tage ab dem Schüler die gleiche Gelegenheit bieten zu selbständiger produktiver Arbeit, und es müßte die Aufgaben so gestalten, daß sie dem Schüler wie dem Lehrer stets die Möglichkeit geben, eine scharfe Kontrolle zu üben über die Richtigkeit des Geleisteten. Dem Rechnen und der Mathematik, die ja mit den Naturwissenschaften im engsten Bunde stehen, kommen diese Eigenschaften von Haus aus in höchstem Maße zu. In den eigentlichen Naturwissenschaften aber kann man allezeit die Aufgaben so wählen und den Unterricht so gestalten, daß die Forderungen wenigstens in der Hauptsache erfüllt werden. Das Wesentliche

hierbei ist, daß man endlich einmal aufhört, Naturwissenschaften geradeso zu lehren, wie Sprachen in der Hauptsache gelehrt werden müssen. Für die Sprachen liefert das Wort des Lehrers und das gedruckte Buch wenigstens während der Schulzeit das Arbeitsmaterial. Für die Naturwissenschaften dagegen treten Überlieferungen und Schulbücher völlig in den Hintergrund. In der Schulzeit liegt der Hauptwert der Naturwissenschaften in ihrer Methode, in der Art und Weise, wie sie die Erscheinungen erforschen, wie sie an das uns umgebende Leben Fragen stellen und diese Fragen mit möglichster Objektivität und allseitiger Kritik unter der beständigen Kontrolle des Experimentes beantworten lehren. Dieses Forschen, Fragestellen, Experimentieren ist aber nicht bloß dem Lehrer vorzubehalten, sondern muß auch Aufgabe des Schülers werden. Die Demonstrationen des Lehrers sollen nur da eintreten, wo es sich um Untersuchungen handelt, welche die Kraft des Schülers übersteigen, oder welche ein allzu langsames Fortschreiten mit sich bringen würden. Alles übrige selbständige Forschen muß Aufgabe des Schülers sein, die er in geeignet eingerichteten einfachen Werkstätten und Laboratorien zu lösen hat. Nur auf diesem Wege kommt der Bildungswert der Naturwissenschaften zu seiner Geltung, nur auf diesem Wege werden sie ein Kulturgut, das uns hilft, unser Leben nach dem „eisernen Gesetzbuch der Natur“ einzurichten. Nur so wird zugleich von selbst jener törichten, schädlichen, enzyklopädischen Behandlung der Naturwissenschaften, die heute unsere neunklassigen Schulen in Deutschland beherrscht, ein unübersteigliches Hindernis bereitet.

In ähnlicher Weise ließe sich ein technisches Gymnasium einrichten, das die gleiche bildende Kraft entfalten könnte wie die drei eben erwähnten Anstalten; ja, es wäre eine der interessantesten Neuschaffungen, die ich mir denken kann. Wir leben beständig in der Einbildung, daß nur die möglichst früh einsetzende Beschäftigung mit Geisteswissenschaften echte Bildung verleiht, und doch könnten wir alle Augenblicke Beispiele von wahrhaft gebildeten Männern anführen, die durch exaktes Arbeiten an Schraubstock und Drehbank zu immer umfangreicheren Aufgaben der Technik getrieben wurden, die sie schließlich nur durch eingehende theoretische Untersuchungen lösen konnten und auch gelöst haben, Männer, die dann, auf dem Gipfel ihrer Schaffenskraft angelangt, eine Tatkraft, Hingabe und ein Verständnis für allgemeine Fragen des Volks- und Staatswohles entfalteten, wie wir sie leider nicht immer mit dem Charakter des spezifischen Buchgelehrten verbunden sehen. In den untersten Klassen dieser technischen Gymnasien würde vielleicht die Hälfte der wöchentlichen Unterrichtszeit den praktischen Arbeiten in Werkstätten, Laboratorien und Zeichensälen gewidmet sein, wo die Schüler unter Anleitung hervorragender Techniker zunächst ein umfangreiches Erfahrungswissen, eine liebevolle Ausbildung der Beobachtungsgabe, eine beständige Anregung ihrer Erfindungskraft und

gerade wie beim lateinischen Exerzitium eine vortreffliche Schulung ihrer Aufmerksamkeit, ihres Fleißes, ihrer Gewissenhaftigkeit finden könnten. Mit dem Steigen der Klassen könnte der praktische Unterricht immer mehr zurücktreten, ja in den Oberklassen könnte er ganz verschwinden zugunsten jener theoretischen, allgemeinen Geistesfragen, die Schritt um Schritt und in immer höherem Maße aus jeder ernsten produktiven Arbeit herauswachsen, und gerade, weil sie im Schüler auf diese Weise gleichsam von selbst entspringen, in ihm den fruchtbaren Boden eines regen Interesses finden würden.

Ich habe den drei neuen Typen von neunklassigen Schulen mit Absicht den Titel „Gymnasien" und nicht „Realanstalten" oder „technische Schulen" beigelegt, um schon im Namen anzudeuten, daß sie die gleich hohen Aufgaben erfüllen sollen und erfüllen können, die seit hundert Jahren dem humanistischen Gymnasium zugewiesen sind. Es wäre ein Leichtes, zu zeigen, wie etwa das Realgymnasium den Typus eines neusprachlichen Gymnasiums, die Oberrealschule den eines naturwissenschaftlichen Gymnasiums, unsere Maschinenbauschulen oder neu zu bildenden Technika den eines technischen Gymnasiums annehmen könnten. Doch muß ich hier darauf verzichten. Nach dem kaiserlichen Erlaß von 1900 sollen ja die neunklassigen Schulen keineswegs technische Lehranstalten sein, wozu sie, abgesehen von den humanistischen Gymnasien, höchst sonderbarerweise in Bayern gestempelt werden, sondern ebenso wie das alte Gymnasium allgemein bildende Lehranstalten, die in der gleichen Weise den Weg zu allen Studien eröffnen, wie einst die privilegierte Schule.

KLARE VORSTELLUNGEN UND LEBENDIGE ANSCHAUUNGEN

BEMERKUNGEN ZUM „FREIEN AUFSATZ"

VON KARL HUBER

In neunundneunzig von hundert Artikeln, die eine Verseuchung der Schule durch den bösen „freien Aufsatz" zu verhindern suchen, ist der Satz gesperrt gedruckt: „Schafft klare Vorstellungen und lebendige Anschauungen!", ein Ruf, der den unbestrittenen Vorzug haben dürfte, nicht blödsinnig zu sein. Aber seine stillschweigende Voraussetzung ist die: So ein Kind hat weder klare Vorstellungen noch lebendige Anschauungen. — Und deshalb ist es natürlich notwendig, in dieser Beziehung gründlich nachzuhelfen. Namentlich ist es eine unerläßliche Forderung, erst dann einen Aufsatz schreiben zu lassen, wenn man ganz gründlich klare Vorstellungen erzeugt hat.

Wie merkwürdig, daß man das den Verteidigern des „freien Aufsatzes" gegenüber so nachdrücklich betont! Sonderbar, nicht? Als ob wir, die wir selbsttätigem Schaffen in der sprachlichen Darstellung zum Rechte

verhelfen wollen, davon keine Ahnung hätten. Oder geben die Warner dem Ausdruck „klare Vorstellungen“ einen anderen Inhalt als wir? Ich habe meine Gründe, das zu glauben. Ich habe die Überzeugung, daß sie unter klaren Vorstellungen, die wert sind, in die Außenwelt projiziert zu werden, systematisch erzeugte Vorstellungen begreifen, die eine unleugbare Nuance ins Schulwissenartige haben, „Kenntnisse“, als da sind: Die Kuh ist ein Säugetier, weil ...; die Gans nützt dadurch, daß ...; der Rhein ist ein Strom. Er entsteht aus so viel Quellflüssen usw. usw. und wie die geistsprühenden Aphorismen alle heißen mögen. Und ein Aufsatz? Ein Aufsatz ist eben nichts anderes als die Darstellung von — Schulwissen in der — Schulsprache. Und da muß selbstverständlich die Form „entwickelt“ werden. Denn die Schulwendungen, die ja im übrigen ganz glatt klingen mögen, sind Kindern etwas Fremdes. Ihr Land ist ein Land, in dem Kinder — Gott sei Dank — trotz der verzweifeltsten Anstrengungen und Bemühungen — nicht der Kinder — einheimisch werden.

Und daß das Kind „klare Vorstellungen“ — im Schulsinne — über die Katze, über den Hund und den Hasen und ähnliche Dinge nicht besitzt (abgesehen von einigen recht einfältigen und nichtssagenden, wie, daß die Katze vier Beine habe, einen Rumpf und ähnliche wundersame Dinge), das glaube ich auch ohne den bekräftigenden Eid. Ebenso auch die weitere Tatsache, daß „klare Vorstellungen“ in diesem Sinne erst geschaffen werden müssen. Denn jede fruchtbringende sprachliche Darstellung erwächst nur aus klaren Vorstellungen.

Und ich füge hinzu — und lebendigen Anschauungen. Jene Ermahnung: Schafft klare Vorstellungen! ist wohl geboren aus der Einsicht in den Sprachgeist, aus der Einsicht ins Wesen der Sprache.

Aber ich wage zu behaupten, die selbsttätige sprachliche Darstellung entspricht dem Wesen des Sprachgeistes weit mehr als jenes „Entwickeln“ der Form.

Eben darum, weil Voraussetzung jeden Sprachschaffens lebendige innere Bilder sind, weil Bedingung für jede wirksame, fruchtbare Darstellung ein kräftiges inneres Auge ist, darum verlangen etliche verwegene Leute den „freien Aufsatz“. Diese Schulleute glauben nämlich, daß es gar nicht notwendig ist, im Kopfe des Kindes eigens zum Zwecke der sprachlichen Darstellung Vorstellungen zu erzeugen. Denn sie erachten nicht allein das Schulwissen als des Niederschreibens würdig. Im Gegenteil! Sie sind der ketzerischen Meinung, daß das Kind eine genügende Menge klarer Vorstellungen und lebendiger innerer Bilder habe, um sich darstellend betätigen zu können. Und die Hauptsache: Ja, diese merkwürdigen Käuze huldigen sogar dem Glauben, daß die sprachliche Darstellung der Anschauungen aus dem kindlichen Erfahrungskreise dem Sprachgeist besser entspreche als das Niederschreiben der auf unterrichtlichem Wege geschaffenen Vorstellungen.

Man überlege einmal ganz gründlich: Können wir jemals durch den Unterricht so lebendige Bilder, so mannigfaltige Anschauungen, so sichere Vorstellungen in den Kopf des Kindes verpflanzen, als die Anschauungen und inneren Bilder sind, die der junge Mensch durch unmittelbares Sehen erwirbt? Bei Schaffung der bewußten „klaren Vorstellungen" sind wir ja meistens auf die Sprache angewiesen, und die ist ja etwas viel zu Unvollkommenes, als daß sie jene Klarheit und vor allen Dingen Lebendigkeit der Vorstellungen erzeugen könnte, die den vom Leben zugeführten eignet.

Und Klarheit und Lebendigkeit ist doch notwendig, wenn anders die sprachliche Darstellung nicht ein bloßes Aneinanderreihen von leeren — an und für sich richtigen — Schemen sein soll. Man betrachte doch einmal den Prozeß sprachlichen Gestaltens. Von dem Dichter will ich ganz schweigen. Gesetzt aber, ich als gewöhnlicher Mensch habe die Aufgabe, mein Elternhaus zu schildern, besser gesagt, davon zu erzählen.

Sofort tritt das innere Auge in Tätigkeit, das Vermögen, alle in Wirklichkeit geschauten Bilder innerlich noch einmal nachschauen zu können. Und das Elternhaus taucht vor meinem Geiste auf. D. h. mein Geist ist daheim, während seine Hülle vor dem Schreibtisch sitzt, und er steht vor dem lieben Haus und betrachtet es mit seinem Auge, mit dem geistigen Auge, das auch inneres Auge heißt. Und das innere Auge sieht die weißen Wände im Sonnenschein, sieht die stillen Fenster mit den gelben Vorhängen und den Geranien mit den roten Blüten; davor steht der Fliederbaum mit seinen großen Blättern, und die werfen Schatten auf die weiße Wand, und wie die Blätter sich bewegen, so gleiten auch die Schatten still hin und her. Mein Geist geht die ausgetretenen Sandsteintreppenstufen hinauf und drückt auf die Klinke an der alten Haustür aus Eichenholz und geht langsam und sinnend durch all die Räume — und alles schreibt die Feder nieder. Zuweilen bleibt er stehen, um für eine höchst merkwürdige Erscheinung den bezeichnendsten Ausdruck zu suchen, einen Ausdruck, der dem Charakteristikum dieser Erscheinung recht nahe kommt. — Ich schaffe nach.

Und nun stellen wir uns einmal vor, ich habe eine Abhandlung zu schreiben etwa über das Erzgebirge oder über den Harz.

Ich kann mich aus Büchern über diese Dinge unterrichten. Ich kann dadurch ein inneres Bild davon bekommen. Aber ein unbestimmtes und verschwommenes. Kein sicheres und vor allem lebendiges. Mein Geist kann da nicht vor charakteristischen Erscheinungen stehen bleiben, um einen treffenden, recht guten Ausdruck dafür zu finden. Es kann sich auch nicht leicht ein drastischer Vergleich einstellen. Denn die durch Worte vermittelte Vorstellung ist nicht sicher und lebendig genug. Die meisten treffenden Ausdrucksformen und Vergleiche kommen ja übrigens ungesucht, namentlich beim Kind. Die innere Notwendigkeit dieses oder jenes Aus-

drucks, dieses oder jenes Vergleichs ergibt sich aus dem Stoff. Er drängt darauf hin. Am stärksten aber nur dann, wenn dieser Stoff recht sicher und lebendig in uns ist. Aus solchem Stoff wächst die Form heraus. Das entspricht dem Wesen des Sprachgeistes. Und nun soll ein Kind etwa einen Stoff darstellen, den es erst durch den Unterricht hat kennen lernen.

Es soll die in ihm durch den Unterricht geschaffenen Vorstellungen in eine Form bringen. Von einem künstlerischen Schaffen kann da nicht die Rede sein; denn das erfordert Freiheit und verträgt nicht Gebundensein an bestimmte, gewünschte Vorstellungen. Es erfordert vor allen Dingen auch wie gesagt Lebendigkeit der nach außen zu projizierenden Anschauungen. Originelle Bildgebung und Schlagkraft des Ausdrucks sind so gut wie ausgeschlossen; denn die hängen von der Art des Sehens ab. Stoffe aber, die erst durch den Unterricht dem Kind vertraut geworden sind, sieht es nicht mit seinen Augen, sondern durch fremde Augen. Folglich auch nicht sicher. Von einer Formgebung aus dem Stoff heraus kann fast keine Rede sein. Denn das Kind muß ja den Stoff erst förmlich herbeiquälen. Und in diesem Herbeischaffen des Materials muß ihm vielfach sogar noch – ja fast immer – die Form behilflich sein, in der ihm die Anschauungen vermittelt werden. Wie soll aber aus einem solchen Stoff die Form – wenn auch eine plumpe – ohne Schwierigkeit heraussprießen!

Es ist natürlich, daß die Versuche freier Tätigkeit an derartigen Stoffen – scheitern und pessimistisch stimmen. Doch will ich von solchen Themen ganz absehen. Ich will zu denen greifen, die aus dem Erlebnis des Kindes genommen sind, die ein Stoffgebiet aus dem Erfahrungskreis des Kindes umschreiben, die aber – in weiser Vorsicht „besprochen“ oder, um im pädagogischen Jargon zu reden, „behandelt“ werden, ehe man die Kinder zur Darstellung kommen läßt. Das ist der sogenannte goldne Mittelweg, dem das Wort zugrunde liegt: In medio veritas, ein Satz, dem geradezu dogmatische Allgemeingültigkeit und Kraft zugesprochen wird.

Ist das aber wirklich nicht nur ein Kompromiß, eine Halbheit? Wenn wir einen Gegenstand, will einmal sagen: die Katze – besprechen, so wünschen wir mittels Fragen Antworten, und die auf diese Art ans Licht geholten Anschauungen sind gewünschte Anschauungen. Sind die aber im Kinde, selbst wenn sie klar und gesehen sind, so lebendig, daß sie in ihrem Zusammenklange im Kopf des Kindes ein lebendiges, mannigfaltiges, licht- und farbenkräftiges Bild ergeben, das bei einigem Wortschatz nicht schwer zu fixieren ist? Und ist dieses Bild lebendiger als das durch die Erfahrung entstandene?

Und ich meine doch: Grundlage allen Sprachschaffens sind klare Vorstellungen und – lebendige Anschauungen.

EINFÜHRUNG IN DAS GESCHICHTLICHE UND POLITISCHE LEBEN DER GEGENWART

VON BRUNO GUMLICH

Das höchste und letzte Ziel des Geschichtsunterrichtes ist die Anbahnung des Verständnisses für unser Volkstum, für die Eigenart unseres Staates und seine Stellung unter den Nationen, kurz die Einführung in das historische und politische Leben der Gegenwart.

Dies kann nur erreicht werden durch gewissenhafte Beschränkung des Lernstoffes auf die Ereignisse der vaterländischen und der ausländischen Geschichte, die als die folgenschwersten bis auf unsere Zeit wirkungsvoll geblieben sind.

Dabei muß der politische Teil der Geschichte das Rückgrat bilden. Kriege und Schlachten bestimmen die Stellung eines Volkes in der Welt und ziehen häufig den Schlußstrich unter eine fast unmerklich vor sich gehende Entwicklung im inneren Leben eines Landes.

In zweiter Linie steht die kulturgeschichtliche Betrachtung, welche diejenigen Fragen auf religiösem, künstlerischem, sozialem und wirtschaftlichem Gebiete zu erörtern hat, die für uns noch heute Bedeutung besitzen.

Über den Wert, den ein unter diese Gesichtspunkte gestellter Geschichtsunterricht im Zeitalter des allgemeinen Wahlrechts für die Erziehung der künftigen Staatsbürger hat, ist man allmählich sich einig geworden, ja man verlangt sogar eine besondere staatsbürgerliche Erziehung. Ihre Einführung durch eine dafür einzurichtende Lehrstunde, wie dies von einigen Seiten gewünscht wird, muß als ein belastender Zuwachs des Schulplanes von vornherein zurückgewiesen werden. Für eine „Bürgerkunde" ist nur Platz im bisherigen Rahmen der Geschichtsstunde, in ihm aber muß ihr der gebührende Raum verschafft werden.

Diese Forderung ist bereits in der Zeit der Reformation gestellt worden und fand ihre teilweise Verwirklichung in der Epoche der aufgeklärten Selbstherrschaft. Es läßt sich nicht verkennen, wie wichtig es gerade heutigentages ist, daß unsere Jugend zum Verständnis der Gesetze und Einrichtungen ihres Vaterlandes, der Rechte und Pflichten des Staatsbürgers, der Aufgaben der inneren und auswärtigen Politik unseres Reiches erzogen wird. Und dies ist nicht bloß nötig für die Schüler der höheren Lehranstalten, die besonders in der Geschichtsstunde darauf hingewiesen werden müssen, sondern auch für die der Volksschule. In beschränkterem Umfange sollten selbst die Mädchen damit bekannt gemacht werden. Auf der Fortbildungsschule, welcher Art sie auch immer sei, wäre eine besondere Pflichtstunde für die Bürgerkunde notwendig. Während auf den sonstigen Unterrichtsanstalten der Schüler im Deutschen z. B. an Hand der Schillerschen

Gedichte kulturhistorischen Inhalts, in der Geschichte, in der Erdkunde, im Religionsunterricht und in der alt- und neusprachlichen Lektüre im Vorübergehen mit den verschiedensten politischen, sozialen, wirtschaftlichen und sittlichen Begriffen und Fragen bekannt gemacht werden kann, würde man auf der Fortbildungsschule besser eine systematische Entwicklung und Übersicht zu geben haben, die sich an leicht faßliche und überzeugende Bilder und Beispiele aus der Menschheitsgeschichte anzuschließen hätten. Auf den höheren Schulen kann bei Wiederholungen leicht durch zusammenfassende Betrachtungen einzelner Gebiete der Bürgerkunde ein klarer Überblick erzielt werden, nachdem die staatsbürgerliche Unterweisung grundsätzlich und planmäßig zu einem fast alle Lehrfächer durchdringenden und belebenden Element gemacht worden ist. Das Wesentliche dabei ist, daß die Behandlung der Landes- und Bürgerkunde nicht auf ein bloßes Anpreisen der bestehenden Einrichtungen hinausläuft, sondern daß sie in einer das Denken und Empfinden anregenden Form geschieht. Alles muß sich in naturgemäßer Weise, bezeugt durch geschichtliche Tatsachen, vor den Augen der Schüler entwickeln.

Man könnte diesen Ausführungen gegenüber den Einwurf erheben, daß sie fromme Wünsche bleiben müßten, weil es unmöglich sei, bei der jetzigen Anzahl von Geschichtsstunden so viele Gebiete zu bearbeiten. Diese Befürchtungen sind aber hinfällig, wenn man in der Auswahl des Stoffes die nötige Sorgfalt walten läßt.

Es kommt hierbei hauptsächlich in Betracht die deutsche Geschichte, besonders die des Mittelalters, die, man möchte fast sagen nach der Meinung aller, noch manche Sichtung und weitgehende Beschränkung verträgt. Freilich ist es nicht immer leicht, die mittelalterliche Welt mit ihren Menschen anschaulich und verständlich zu machen. Man wird dies oft nur durch Eingehen auf Einzelheiten vermögen. Haben diese aber ihren Zweck erreicht, haben sie den Schüler so lebendig in das Leben und Treiben der Vergangenheit versetzt, daß deren Gestalten nicht schattenhafte, blutleere Wesen sind, dann mag er von ihnen manche ruhig wieder vergessen. Es kommt ja nur darauf an, die Vergangenheit insoweit wiedererstehen zu lassen, als sie dazu dient, aus ihr die Gegenwart verständlich zu machen. Der mit Rücksicht auf diese Forderung ausgesonderte Stoff der älteren wie der neueren Geschichte ist unter bestimmte Gesichtspunkte zu ordnen. Möglichst zu Anfang einer jeden Stunde ist der jeweilig zu behandelnde Stoff durch Wiederholungsfragen in die großen Entwicklungsgänge einzurücken. Dadurch wird die Anteilnahme des Schülers gesteigert und die frühere, für Lehrer und Schüler gleich lästige mechanische Repetition beseitigt. Eine wenig nützliche Belastung des Geschichtsunterrichtes ist die Quellenlektüre. Sie ist Sache privater Beschäftigung, des Fachstudiums und nicht der Schule, auf der höchstens der Lehrer selbst ein

Bruchstück aus dieser oder jener wichtigen Quellenschrift verwenden sollte.

Nur bei einer derartigen Beschränkung kann Zeit gewonnen werden, die Geschichte bis auf die Gegenwart zu führen. Für den Schüler aber ist es durchaus erforderlich, daß er vom Lehrer bis in die unmittelbare Gegenwart der geschichtlichen Entwicklung geleitet wird, damit er die Zustände seines Staates und dessen Verhältnis zu den anderen Nationen vor seinem Eintritte in das öffentliche Leben kennen lernt. Freilich warnt man von einigen Seiten davor und empfiehlt lieber mit 1888 oder 1890, dem Ende des Zeitalters Bismarcks, abzuschließen, weil es unmöglich sei, die Ereignisse der Gegenwart frei von Parteileidenschaft zu schildern. Gibt es aber irgend ein Gebiet der Geschichte, in dem sich der persönliche Standpunkt des Geschichtschreibers wie des Lehrers völlig ausschalten ließe? Würde das ein erstrebenswerter Unterricht sein, wenn der Lehrer in verwässerter und farbloser Art erzählte und schilderte? Im Gegenteil, gerade vom Geschichtslehrer muß verlangt werden, daß er in den Dingen lebt und mit den handelnden Menschen empfindet. Natürlich wird er so vorurteilsfrei wie möglich an den Stoff herantreten, scharfsinnig untersuchen, maßvoll urteilen und bei aller Wärme des Herzens stets in der geziemenden Zurückhaltung bleiben. Dann kann die ihm anvertraute Jugend weder zu leichtfertigem Denken noch zu phrasenhafter Gesinnungstüchtigkeit verleitet werden. Darum ist auch der Wunsch, die Geschichte bis in die unmittelbare Gegenwart zu verfolgen, von den meisten als berechtigt anerkannt worden, entspricht er doch selbst dem Gedankengange der amtlichen Lehrpläne.

Wie aber sieht es in der Wirklichkeit aus?

Es ist schwierig, einen genauen Einblick in die praktische Handhabung des Geschichtsunterrichts auf den verschiedenen Schulen zu gewinnen. Die nächste Möglichkeit zur Erörterung dieser Frage bieten die Lehrbücher, wenn sie für den Lehrer auch nur eine Hilfe und nicht ein Führer zu sein brauchen und eigentlich sein sollten. Das Lehrbuch muß das enthalten, was der Schüler als Bleibendes im Gedächtnis bewahren soll. Es soll kein Nachschlagebuch sein, in dem sich der Schüler so vorbereiten kann, um hin und wieder selbst statt des Lehrers den Vortrag zu übernehmen. Alles Nebensächliche muß ausgemerzt und das Bedeutungsvolle kräftig herausgearbeitet sein. Schon durch die Überschriften und den Druck können die für die Entwicklung und Zukunft eines Landes wichtigsten Momente kenntlich gemacht werden, damit der Lernende sich leicht zurechtfindet.

Nach sachgemäßer knapper Auswahl und scharfer Gliederung des Stoffes streben vor allem die Lehrbücher von Brettschneider und Pfeifer. Die anerkennenswerte Absicht, den Stoff unter leitende Gesichtspunkte zu bringen, zeigt sich in Jaenickes Lehrbuch, das aber zu breit angelegt ist. Nun will freilich der Verfasser, daß eine Anzahl von ihm eigens bezeich-

neter Abschnitte wegen ihrer geringen Wichtigkeit nur kurz behandelt oder besseren Schülern als Aufgabe für einen freien Vortrag gestellt werden sollen. Dadurch wird aber die Übersichtlichkeit und Brauchbarkeit des Buches für den Durchschnittsschüler stark beeinträchtigt. Geschichtlich besser veranlagte Schüler werden auch ohnedies in größeren Geschichtswerken nachlesen, und der Lehrer wird ihnen Gelegenheit geben, ihre freiwillige Mehrleistung zur Bereicherung und zum Ansporn der übrigen zur Geltung zu bringen. Eine natürliche Folge für die Lehrbücher, die sich allzusehr ins Einzelne verlieren, ist der Mangel an Raum für politische Unterweisung, für die Behandlung der wirtschaftlichen und sozialen Fragen. Darum gibt es auch nur wenige Hilfsbücher, in denen das kulturhistorische Element zur Geltung kommt. Hierin zeichnet sich Schenk-Koch besonders aus. Dieser Leitfaden behandelt in eingehender Weise die kulturellen Fragen und unsere gegenwärtigen Staatseinrichtungen, so daß bereits der mit dem Freiwilligenzeugnis abgehende Schüler an seiner Hand eine Bildung erlangen kann, die ihm einen freien Blick für das Kulturleben der Gegenwart verschafft. Auch das neuerdings weit verbreitete Lehrbuch von Neubauer vermittelt bei Gelegenheit der Schilderung einzelner Zustände und Entwicklungsphasen in genügender Weise volkswirtschaftliche und politische Kenntnisse. Es müßten nur noch mehr die allgemeinen, bewegenden Kräfte des staatlichen Lebens aus den geschichtlichen Entwicklungsgängen herausgearbeitet werden.

Die meisten Lehrfäden führen bis zum Jahre 1890, einige bis 1900, Brettschneider sogar bis 1904. Es ist wünschenswert, daß bei jeder Neuauflage eines Lehrbuches die wichtigsten Ereignisse der letzten Vergangenheit berücksichtigt werden. Jedenfalls sollte der Lehrer, auch wenn ihn das Hilfsbuch dabei im Stich ließe, die Gegenwart in den Kreis der Betrachtung ziehen. Dies scheint leider nicht immer zu geschehen, wie man aus den Jahresberichten der einzelnen Schulen schließen muß. Sofern diese überhaupt nähere Angaben über das geschichtliche Pensum machen und sich nicht mit einem unbestimmten „bis zur Gegenwart" begnügen, läßt sich erkennen, daß noch vielfach mit dem Jahre 1888 abgeschlossen wird; ja, es findet sich eine ganze Reihe von Anstalten, die bereits mit 1871 die geschichtliche Darstellung beenden.

Selbst in den Lehrbüchern, die nahezu bis in die Gegenwart hineinführen, kann man mit der Behandlung der letzten Abschnitte nicht recht zufrieden sein. Namentlich vermißt man den Hinweis auf die Veränderung der europäischen Politik in eine Weltpolitik und die Klarlegung derjenigen Fragen, welche demzufolge heute im Mittelpunkte der Politik der einzelnen Staaten stehen. Ein Ausblick auf Deutschlands Weltstellung müßte den Schluß des geschichtlichen Unterrichts bilden.

Hierzu ist unbedingt notwendig, daß die politische Lage der Welt-

mächte und ihre Entwicklung gekennzeichnet wird. Dies wird in den Lehrbüchern entweder überhaupt nicht oder nicht in dem gehörigen Maße berücksichtigt. Es genügt nicht, von der außerdeutschen Geschichte dann und wann etwas in die Darstellung einzustreuen, mindestens müßte bei dieser Methode der Lehrer besonderen Wert darauf legen, in wiederholenden Überblicken den Hauptentwicklungsgang der fremden Staaten zusammenhängend zum Bewußtsein zu bringen. Ebenso verfehlt ist es, die Geschichte des Auslandes nicht vom deutschen, sondern vom jeweilig landesgeschichtlichen Standpunkt aus zu behandeln. Es ist eine unnütze Belastung des Gedächtnisses unserer deutschen Jugend, wenn man ihr die Geschichte Englands, Frankreichs und anderer Länder in ausführlicher Breite gibt. Der Schüler versinkt in dem Wuste von Einzelbemerkungen und verliert den Blick für das Weltgeschichtliche. Er braucht nur zu wissen, worauf die Machtstellung der einzelnen fremden Staaten beruht, welche Kräfte sich in ihnen zeigen, welche Fragen ihren augenblicklichen Entwicklungsgang beherrschen, welche Stellung sie zu unserem Heimatstaate eingenommen haben und noch besitzen. Die jetzigen Lehrbücher entsprechen noch zu wenig der Forderung, die außerdeutsche Geschichte von weltgeschichtlicher Warte aus zu betrachten, wenn sich auch nach dieser Seite hin leise Versuche und Ansätze bemerkbar machen.

MEHR KÖNNEN!

VON EINEM EHEMALIGEN SCHULMANN

Die hohe Bedeutung, welche den Seminarien als den Bildungsstätten der Erzieher der Hauptmasse unseres Volkes zukommt, ist erst in allerjüngster Zeit mehr und mehr erkannt worden, und zwar in Verbindung mit der so oft mißachteten Wahrheit, daß nicht das Wissen den Wert des Staatsbürgers bedingt, sondern in noch ungleich höherem Maße sein Können und sein Wollen. Stellt man aber die Forderung, daß selbst in der Volksschule schon die Keime zur Bildung eines in sich gefestigten Charakters gelegt werden müssen, die dann weiter im obligatorischen Fortbildungsunterricht sorgfältig zu pflegen sind, so folgt daraus mit Notwendigkeit, daß in erster Linie die künftigen Lehrer des Volkes selbst zu Charakteren erzogen werden müssen. Ist es doch ein alter Erfahrungssatz, daß das Beispiel des Lehrers, seine Persönlichkeit, seine echte Mannhaftigkeit für die weiche und eindrucksfähige Kindesseele die stärksten Antriebe zum eigenen Handeln darstellen. Behält man diese Gesichtspunkte im Auge, so wird man vermutlich zu dem Schlusse kommen, daß das Seminarbildungswesen wohl in ganz Deutschland einer Reformation an Haupt und Gliedern bedarf, da der Schwerpunkt bisher fast ausschließlich auf die Aneignung eines vielseitigen enzyklopädischen Wissens, nicht aber auf die Entwicklung selbständigen Könnens und Wollens gelegt worden ist.

Die Folgen dieser beklagenswerten Einseitigkeit treten denn auch überall mit erschreckender Deutlichkeit zutage. Nirgend ist das „jurare in verba magistri“, die aus dem Mangel eigenen positiven Schaffens sich ergebende Überschätzung des angelernten Wissens so allgemein, als gerade im Volksschullehrerstande. Wie dies möglich bei einer Gesamterziehungszeit, die noch er-

heblich in die Universitätsjahre des akademisch gebildeten Lehrers hineinragt, wäre gar nicht zu verstehen, wenn nicht eben das Prinzip des reinen Einpaukens eines kaum übersehbaren Detailwissens in fast anderthalb Dutzend Fächern die Lösung des Rätsels brächte. Wirkliche Abhilfe ist hier nur zu hoffen, wenn das rein gedächtnismäßige Aufnehmen des Lehrstoffes zurücktritt, wenn der Schüler in den *Geist* der Wissenschaft und ihre *Arbeitsmethoden* eingeführt wird, wenn er *selbst* seine Kräfte versucht, die Schwierigkeit *eigenen Forschens* erkennen lernt, um zur wissenschaftlichen *Bescheidenheit* zu gelangen, und wenn endlich, entsprechend der Fachausbildung der akademisch gebildeten Lehrer, wenigstens in den Oberklassen der Seminarien eine gewisse, den persönlichen Anlagen des einzelnen Rechnung tragende Differenzierung der Forderungen und Leistungen zugelassen wird.

Allerdings müßten zur Erziehung wirklich ausgeprägter Persönlichkeiten dann auch noch manche andere Einrichtungen beseitigt werden, die als Überreste einer überwundenen Zeitepoche in bezug auf die Charakterbildung einen im hohen Grade hemmenden und nachteiligen Einfluß ausüben. Die namentlich in Internaten oft unwürdige, jede selbständige Willensregung unterdrückende Behandlung selbst der erwachsenen Schüler, die peinliche Zeiteinteilung und Zucht öffnet der Pedanterie, der Heuchelei, dem Strebertum Tür und Tor und führt entweder zu knechtischer Unterwürfigkeit oder, was bei weitem häufiger, zu ingrimmiger innerer Auflehnung gegen ein solches System, ja gegen die gesamten Staatseinrichtungen, in keinem Falle aber zur Heranbildung von Persönlichkeiten, die für das Leben und für den hohen Beruf des Erziehers reif erscheinen. Mag man auch dem neunzehnjährigen Primaner der höheren Schulen die Möglichkeit der Entwicklung aus sich selbst heraus mit kleinlichen Mitteln vorzuenthalten suchen, er findet alsbald im freien, ungebundenen Studentenleben die Gelegenheit, zum Charakter auszureifen, ehe er in maßgebender Stellung den Führenden der Nation beigesellt wird; der Seminarist aber, der bis zum 20., ja 22. Jahre geführt wurde, dem oft genug nicht einmal der Rat des Vaters, der Zuspruch der Mutter während seiner Entwicklungsjahre zur Seite steht, soll unmittelbar nach dieser Periode der Unfreiheit, der Unterdrückung seiner Individualität, ins öffentliche Leben treten und einer Stellung gewachsen sein, die in jeder Richtung, sowohl in ihrem Einfluß auf die Jugend, wie in der Kritik der Eltern und der öffentlichen Meinung, einen ganzen Mann erfordert. Kein Wunder, wenn bei dieser Sachlage dem Stande des Volksschullehrers ein so weitverbreitetes, durch die tatsächlichen Verhältnisse nur zu sehr erklärliches Vorurteil entgegengebracht wird.

Daß die Seminarien, welche ihre Zöglinge nach absolvierter Volksschule in der Regel noch 4 (Mädchen) resp. 6 Jahre (Knaben) in intensivster Weise ausbilden und dieselben zum mindesten bis zum vollendeten 18. resp. 20. Lebensjahre behalten, trotz ihres Fachschulcharakters als „höhere Schulen" (im weiteren Sinne) anzusprechen sind, kann nicht bezweifelt werden. Ist doch eine schüchterne Anerkennung dieser Auffassung vor wenigen Jahren sogar von seiten des Reiches erfolgt, indem den seminaristisch gebildeten Lehrern das Recht des Freiwilligendienstes verliehen wurde. Um so weniger ist es verständlich, weshalb die Stellung der studierten Seminaroberlehrer, ähnlich wie die der Lehrer an höheren Mädchenschulen, in den meisten Staaten noch immer nicht, weder pekuniär noch gesellschaftlich, mit derjenigen der Oberlehrer an sonstigen höheren Schulen sich messen kann. Das Ziel, die künftigen Erzieher des Volkes zu bilden, ist ein so hohes, daß man nur die besten, die bewährtesten Kräfte zu dieser Aufgabe heranziehen sollte. Allein unter den gegenwärtigen Umständen ist diese letz-

tere Forderung nur in betreff derjenigen Lehrkräfte zu erfüllen, die aus dem Stande der Volksschullehrer durch eigene Kraft zu Lehrern am Seminar emporgestiegen sind, während man in bezug auf die akademisch gebildeten Oberlehrer naturgemäß vorwiegend auf solche Kandidaten angewiesen ist, denen aus irgend einem Grunde der Kreis der höheren Schulen verschlossen blieb, und die daher im allgemeinen nur mit Unlust und innerem Widerstreben in einem Amte verharren, das doch, wie wenige andere, eine völlige Hingabe der ganzen Persönlichkeit erfordert. Gewiß sind akademisch gebildete Lehrer, die den Geist der Wissenschaftlichkeit auf der Alma mater in sich eingesogen, die aus dem großzügigen Studentenleben Frische und Freiheit der Lebensauffassung mit in das Berufsleben hinübernehmen, für das geistige und wissenschaftliche Leben der Seminarien von höchster Bedeutung. Sie sollten daher in weit höherem Maße als bisher, zum mindesten in den Oberstufen der Seminare, Verwendung finden, besonders so lange, als das heutige System des reinen Buchwissens nur wenige Auserwählte des Volksschullehrerstandes zu wirklicher ernster Selbsttätigkeit auf irgend einem Forschungsgebiete gelangen läßt. Ein minderwertiger Akademiker aber, der sich auf dem Seminar vereinsamt und deklassiert fühlt, dem die Volksschule mit ihren eigenartigen Bedürfnissen innerlich fremd bleibt, kann trotzdem nicht als ein besonderes Glück für unsere Lehrerbildungsanstalten betrachtet werden.

Erst wenn die beiden, im vorstehenden bereits namhaft gemachten Grundbedingungen — Gleichstellung des akademisch gebildeten Seminar-Oberlehrers mit den Oberlehrern der übrigen höheren Schulen, Einführung eines mehr wissenschaftlichen, das eigene Können des Seminarschülers entwickelnden Unterrichtsbetriebes — erfüllt sind, dürfen wir hoffen, sowohl aus akademischen wie auch aus Volksschullehrerkreisen wirkliche „Meister" der Schule zu erhalten, die in jeder Richtung ihrer wichtigen und schwierigen Aufgabe gewachsen sind. Wie tief in den Kreisen der seminaristisch gebildeten Lehrer selbst die heutige Unzulänglichkeit ihrer Ausbildung empfunden wird, geht ja in drastischer Weise aus ihrem Streben hervor, zum akademischen Studium zugelassen zu werden. Es wäre gewiß nimmer zu dieser, in ihrer Allgemeinheit weit über das Ziel hinausschießenden Forderung gekommen, wenn man den Seminarien rechtzeitig, neben einer freieren, das Gefühls- und Willensleben heranreifender Menschen nicht unterdrückenden Organisation, Lehrmethoden und Unterrichtsmittel gewährt hätte, die in bescheidener, den andersartigen Zwecken entsprechender Weise die Entwicklung eigener geistiger Tätigkeit ihrer Zöglinge ermöglicht hätten. Mit Lötrohr und Retorte, mit Wage und galvanischer Batterie, mit Präparierlupe und Mikroskop muß der Jüngling gelernt haben, das Wissen sich selbst zu erarbeiten, das ihn dereinst zum Erzieher der Jugend befähigen soll, und ebenso wird auch auf den Gebieten der übrigen Wissenschaften eine weitgehende, auf die Selbsttätigkeit des Schülers abzielende Umgestaltung der Lehrmethoden nicht zu umgehen sein.

Auf die einzelnen Fächer der Seminarlehrpläne hier näher einzugehen, dürfte unnötig sein. Daß speziell für die naturwissenschaftlichen Fächer die im sechsjährigen Kursus der Lehrerseminare angesetzte Stundenzahl im wesentlichen ausreichen würde, bei einem nach den oben angedeuteten Prinzipien veränderten Unterrichtsbetriebe ein tieferes Eindringen in den Geist der heutigen Naturforschung zu ermöglichen, ist sicher zu erwarten. Noch ungleich befriedigendere Resultate aber wären zu erzielen, wenn, nach Analogie des höheren Schulwesens, in den drei Oberklassen eine Teilung der Studien etwa in die zwei Hauptgruppen der sprachlich-historischen und der

mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer eintreten könnte, derart, daß in jeder dieser zwei Gruppen die einschlägigen Disziplinen mit verstärkter, die übrigen mit verminderter Stundenzahl betrieben würden. Auch eine Herabminderung des ungeheuren Memorierstoffs der Pädagogik und ihrer Geschichte dürfte zugunsten der rein praktischen Lehrtätigkeit zu empfehlen sein. Angeborene Begabung, Verständnis der Kindesseele, Takt und Übung sind es, die den Lehrer in erster Linie zur Lösung seiner schweren Aufgabe befähigen; einem schlechten Lehrer wird auch die profundeste Bücherweisheit über die Lehrmeinungen der berufsmäßigen Pädagogen nur wenig helfen.

DIE METHODE DARF NUR DEN ZWECK VERFOLGEN, IM KINDE SCHLUMMERNDE KRÄFTE ZU WECKEN UND LEBENDIG ZU ERHALTEN

VON P. SCHMIDT-HAMBACH

Mit der Mittelstufe meiner einklassigen Landschule sollte das Goethesche Gedichtchen:

„Tage der Wonne, kommt ihr so bald,
schenkt mir die Sonne Hügel und Wald?“

behandelt werden. „Wie der Winter im Kampfe mit dem Frühling unterliegt“ war das vorbereitende Thema dazu. Wir sahen, wie der Frühling mit der Sonne und dem warmen Winde vereint gegen den Winter, seine Kälte und seinen Frost zu Felde zog. Der Kampf gestaltete sich, die Kinder erlebten es ja mit, zu einem hartnäckigen. Schon schien es, als sei der Winter von seinem siegreichen Gegner zu Boden geworfen. Noch einmal erhob er sich, alle seine Kräfte zusammenraffend. Es kam die Nacht vom 26. auf den 27. April, die uns gewaltige Schneemassen brachte.

Ich begann die Aufsatzstunde auf meiner Mittelstufe am Morgen des 27. April, indem ich an die Wandtafel schrieb: „Er hat uns noch einmal einen Besuch abgestattet.“

Während ich noch schrieb, meldete sich schon ein Knabe: „Ach, das soll wohl ein Aufsatz werden?“ — Ja! Nun überlegt euch! Nach wenigen Minuten meldete sich schon eine Anzahl Kinder, die erzählen wollten. Auf die Einwendung des Lehrers hin: „Nun, was ihr erzählen wollt, könnt ihr wohl auch niederschreiben?“ nahmen die Kinder ihre vorgelegten Schreibblätter und schrieben frisch von der Leber weg das auf, unter dessen Eindruck sie unmittelbar vorher, beim Gange nach der Schule, gestanden hatten.

Im Nachfolgenden das Ergebnis dieser Niederschriften im Original, geordnet nach der alphabetischen Stufenfolge der Kinder.

Er hat uns wieder einen Besuch abgestattet (27. April 1907).

„Ach, Vater! Heute ists so kalt, und ich habe keine Lust zum Arbeiten.“

„Ja, der Schnee ist noch nicht alle da.“

„Das glaub ich doch nicht, denn die Leute haben ihre Kartoffeln schon in die Erde gelegt.“

„Sohn, du wirst morgen früh schon sehen, was es diese Nacht gegeben hat.“

„Vater, es kann sein, daß die Erde etwas weiß ist. Doch viel kann es nicht sein.“

Da ging ich zu Bette und dachte an den Schnee, der kommen sollte. Am Morgen, als ich aufstand, sah ich, daß der Vater gestern doch recht hatte, denn die Erde hatte sich über Nacht mit einer dicken Schneedecke überzogen. Hier und da hatten sogar die Bäume Not gelitten. Sehr viele Äste waren abgebrochen. Doch ich dachte, dieser Schnee kam zum Abschied des Winters.

* * *

Als ich heute Morgen aufstand, war alles mit Schnee bedeckt. An einigen

Bäumen waren von der Last des Schnees Äste abgebrochen. Die Wäsche, welche die Leute auf dem Tücherseil hängen ließen, war ganz zugeschneit. Als die Hausfrau heute Morgen nach ihrer Wäsche sah, da war das Tücherseil und die Wäsche weiß zugeschneit. Die Vögel, die gestern noch fröhliche Lieder gesungen hatten, kamen heute Morgen an das Fenster und baten um ein wenig Brot.

* * *

Es war am 27. April. Der kalte Schnee besuchte die kahle Erde wieder. Schon Morgens in der Frühe war der Boden mit einer dicken, weißen Decke überzogen. Die Äste der Bäume lagen abgebrochen auf dem Boden. Vom Dache herunter kamen große Schneewalzen. Auch die Vögel, die am vorigen Tage muntere Lieder gesungen hatten, saßen am Morgen traurig auf den Bäumen und ließen ihre Köpfchen hängen. Ein Sprüchwort sagt: „Der Mai ist des Winters Schwanz!"

* * *

Es war die Nacht vom 26. auf 27. April, Die brachte uns wieder den schlimmen Winter zurück. Als ich am Morgen aufstand, sah ich, daß die Erde mit Schnee bedeckt war. Sogleich ging ich vor die Türe und wollte Schneeballen werfen. Da bemerkte ich schon, daß ein Ast von Apfelbaume an der Ecke unsres Hauses heruntergebrochen war. Auch hatte der Wind große Schneemassen zu Haufen zusammengejagt. Ich hatte jetzt nicht mehr an Schnee gedacht, denn abends vorher hatte der Kuckuck noch seinen Ruf ertönen lassen, und die meisten Leute hatten ihre Kartoffeln schon in die Erde gelegt.

* * *

Als ich heute Morgen aufstand, sah ich hinaus, und es hatte die Nacht geschneit. Die Erde und Bäume sind jetzt wieder mit Schnee bedeckt. Auch die Vögel können keine Nahrung mehr finden. Der Ackerer kann nichts mehr auf dem Felde arbeiten, denn sein Pflug ist im Schnee versteckt.

RUNDSCHAU

WAS IST NATUR?

Wir stehen geistig vor einer gewaltigen Krisis und es ist das Wort „Natur", das sie beherrscht.

Es handelt sich nicht um einen hohlen Wortstreit dabei, nicht um einen scholastischen Begriffsstreit. Um Blut und Leben unserer Welt- und Menschenauffassung geht die Frage.

Mögen alle Versuche einer Lösung noch so oberflächlich sein, mögen sie von diesem oder jenem Standpunkte aus so energisch verworfen werden wie irgend möglich: keiner sollte sich wenigstens der Tatsächlichkeit des Streites selbst, der Anerkennung der großen Krisis verschließen.

Nicht laut und eindringlich genug kann es verkündigt werden, daß diese Naturkrisis über uns ist und daß kein feiges Verstecken dagegen mehr hilft. Viel tiefer als alle jene Mißverständnisse zulassen möchten, wühlt und gärt es schon in der allerbreitesten Masse der Denkenden. Älteste, scheinbar längst geschlichtete Kontraste sind mit brennenden Augen neu aufgelebt, indem sie neue Beleuchtungen erfahren. Das ist ein Symptom jener großen Krisis. Diese Kontraste sind aber nicht ein beliebiges Ideenspiel. Sie greifen bereits in unser schlichtes Denken und Empfinden ein. Ein einfacher Mensch, der, sagen wir, stets bloß die Zeitung liest, wird sich ihnen auf die Dauer schon nicht mehr entziehen können, auch wenn er noch weit davon entfernt ist, sich von seinen Skrupeln im Sinne geordneter Reflexion irgendwie Rechenschaft geben zu können.

Wilhelm Bölsche, Was ist die Natur. Berlin, G. Bondi, 1907.

DER GEBILDETE MENSCH

Im Mittelpunkte der Welt und seiner eigenen Interessen steht das Persönliche, das eigenartig Individuelle, dessen Entfaltung er als den Sinn des Lebens betrachtet. Alles objektiv das Einzelwesen Bestimmende, alles Normative, alles nach allgemeiner Geltung Strebende, alle Errungenschaften der objektiven Kultur läßt er nur so weit gelten, als es der Entwicklung des Persönlichen und seiner Eigenart günstig ist. Er glaubt, daß alle Werte am letzten Ende nur im Persönlichen ruhen und wurzeln können, und daß alle Erscheinungen, alle Geschehnisse in dieser Welt nur Sinn und Bedeutung haben in ihrer Beziehung zum Wohl und Wehe unserer Persönlichkeit, unserer lebendigen Seele. „Und so ihr die ganze Welt gewönnet, was nützte es euch, so ihr Schaden an eurer Seele nähmet . .“

Dieses Persönliche, um dessen Entwicklung sich somit alles bewegt, betrachtet der „Gebildete“ als etwas Lebendiges, das nach den Gesetzen des organischen Lebens sich entfalten, das sich auf natürliche Weise auswachsen muß.

Zwar können äußere Einflüsse den Wachstumsprozeß aufhalten oder beschleunigen; aber niemals ersetzen. Nur was der Einzelne in seinem Innern erlebt, das erwirbt er sich, und daraus bildet sich seine Individualität. Für die Menschheit ist aber nur das vorhanden, was in den einzelnen Individuen zu innerem Besitz erwachsen ist, und die Menschheit und die Welt sind so gestaltet, wie die lebendigen Persönlichkeiten geworden sind.

Werner Sombart in dem Aufsatze „Politik und Bildung“ in Morgen, Wochenschrift für deutsche Kultur, Nr. 3.

NEUE WEGE

Weshalb besuchen wir die Schule? Um unseren Verstand zu kultivieren — oder wie oft gesagt wird — unsere Verstandeskräfte. Aber der Irrtum dabei ist, daß wir von dem Ausdruck „Verstandeskräfte“ eine zu beschränkte Ansicht haben. Ein Töpfer, der ein schönes Gefäß formt, wendet seine Verstandeskräfte vollkommen an, auch dann, wenn er seine Arbeit unbewußt und zur Hauptsache mit den Fingern ausführt. Dasselbe gilt von dem geschickten Künstler, der den Entwurf malt. Der Verstand des Töpfers steckt augenscheinlich in seinen Fingerspitzen, und der arrogante Schüler mag geneigt sein, ihn deshalb zu verachten, weil er annimmt, daß seine „Gehirnarbeit“ ihn höher stelle: aber des Töpfers Fingerspitzen sind durch einen wunderbaren Mechanismus mit dem Gehirn, mit dem Intellekt verbunden; und der Schüler ist nicht besser, sondern schlimmer daran, weil seine Fingerspitzen ungeübt bleiben.

Der Handarbeiter ist im allgemeinen dem Schriftgelehrten oder dem Schüler nicht unterlegen — genau das Gegenteil, da der Mensch, der etwas *tut*, dem Menschen überlegen sein muß, der von dem, was andere tun, nur etwas weiß oder darüber schreibt oder spricht. Rohe Stoffe können nur mit Hilfe geübter Werkleute in fertige Dinge verwandelt werden; der Anteil des Schreibers an dieser Produktion ist nur gering. Aber leider wird der Werkmann in unsern Schulen nicht genügend angesehen — der Schriftsteller nimmt alle Aufmerksamkeit für sich in Anspruch. Oder um ein anderes Beispiel zu wählen, die Entwicklung des Kunstsinnes ist für die Industrie eines Landes von höchster Wichtigkeit. Aber wird das z. B. in den Städten, wo Töpferei getrieben wird, in Berechnung gezogen? Zeichnen und Malen wird gepflegt. Aber der Künstler empfängt seine Anregungen von der Natur.

Denkt ihr in euren Schulen daran und sucht ihr in euren Schulen die Kräfte zu entwickeln, welche die Schönheiten der Natur auffassen können? Stellt ihr schöne Dinge vor ihre Augen, damit sie gegen den Eindruck wirken, den eine dumpfe Umgebung hervorruft? Wird irgend etwas getan, um die Einbildungskraft zu

erziehen? Es könnte schon etwas getan werden, sie anzuleiten, daß sie den Sinn der wundervollen Veränderungen, die unbemerkt vor ihrem Blicke verlaufen, studieren und begreifen. Bücher können das nicht leisten. Bloße Unterrichtsstunden genügen nicht.

* * *

Wir müssen daran denken, daß die Kräfte der Einbildung und Einsicht heutzutage zugrunde gerichtet werden — und anstatt uns der Wunder zu rühmen, die uns umgeben, müssen wir unsere Zeit darangeben, alles Mögliche zu lesen, was unsere Aufmerksamkeit nicht verdient, was uns weder Antriebe noch Anregung gibt. „Aber warum dahin wirken," magst du erwidern — „als praktische Engländer haben wir wenig mit Einbildung zu tun." Aber ist dem so? Wenn wir die Phantasie verkümmern lassen, verlieren wir die Einbildungskräfte; verlieren wir diese, so können wir keinen Fortschritt machen. Im „Nineteenth Century Magazine" (Dez. 1901) ist ein Aufsatz von W. Reid unter dem Titel „Eine Botschaft aus Amerika" — ein Bericht über seine Erfahrungen dort. Er schreibt: „Unsere besten Freunde jenseits des Ozeans machen von ihrer Überzeugung kein Geheimnis, daß Großbritannien im Vergleich zu Amerika in einen Zustand der Lethargie geraten ist. Wenn keine Änderung eintritt, werden wir hoffnungslos in dem kommerziellen und industriellen Wettkampfe zurücktreten müssen." Nur von wenigen unter uns werden die in Amerika und seinem Volke verborgenen Kräfte richtig eingeschätzt. Wir sprechen von dem deutschen Wettbewerbe, aber meiner Ansicht nach kommt er keinen Augenblick in Betracht gegenüber dem amerikanischen.

* * *

Wir müssen neue Methoden für unsere Erziehung anwenden. Wir müssen versuchen, bildsame Geister mit der Lösung dieser Aufgaben zu beschäftigen. Wir müssen nicht nur versuchen, neue Dinge zu lehren, sondern auch unsere Methoden umbilden, nach der wir das Alte gelehrt haben.

Wir müssen uns daran erinnern, daß unsere Weise zu denken in der letzten Hälfte des 19. Jahrhunderts von einem Manne verändert ist: Charles Darwin. Keinem verständigen Menschen unter uns darf die Entwicklungslehre unbekannt bleiben. —

* * *

Was wir erkennen müssen, ist, daß es drei notwendige Unterrichtsgegenstände geben muß: experimentelle Arbeit, literarische Arbeit, Handarbeit.

Heute fesseln wir das Kind während der ganzen Schulzeit an das Pult, und Stunde für Stunde wird vom Lehrer gegeben. Das Kind wird entweder vom Lehrer oder vom Buche unterrichtet. Das Hauptziel ist, sein Gedächtnis zu füllen. Ich wünsche die Werkstattmethode (workshop method)*) eingeführt zu sehen, d. i. spezifizierte Aufgaben, die dem Kinde in Form von Problemen gestellt werden und von ihm selbst auf experimentellem Wege bearbeitet werden; der Lehrer ist nur der Leiter. Arbeiten dieser Art gewöhnen die Kinder an Unabhängigkeit, lehren sie beobachten und nachdenken und setzen die Einbildungskräfte in Tätigkeit. Wenn sie gut geführt werden, werden sie genaue und rechtschaffene Arbeiter, lernen denken und für sich selbst handeln. Anders läßt sich das nicht erreichen; wir müssen die praktischen Anlagen des Kindes entwickeln.

Henry E. Armstrong-London (aus einer Ansprache, gehalten Dez. 1901 zu Stoke-on-Trent).

NATURWISSENSCHAFTLICHER UNTERRICHT IN BERLIN

In der letzten Sitzung der „Gruppe für naturwissenschaftlichen Unterricht" des Naturwissenschaftlichen Vereins**) sprachen Prof. Grimsehl und

*) Laboratoriumsunterricht.

**) Hamburg.

Dr. Schwarze über das Thema: „Was geschieht in Berlin zur Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts an den höheren Schulen?" Beide Redner legten ihren Worten die Erfahrungen zugrunde, die sie bei einer im Auftrage der Oberschulbehörde gemachten Reise nach Berlin im Anfange dieses Jahres zum Zwecke des Studiums einiger Berliner Unterrichtseinrichtungen gemacht hatten. Während Prof. Grimsehl besonders über die den physikalischen Unterricht betreffenden Einrichtungen sprach, berichtete Dr. Schwarze über die Einrichtungen für den chemischen und den biologischen Unterricht.

Prof. Grimsehl schilderte zuerst die Einrichtung und Ausstattung der alten Berliner Schulen, er bezeichnete sie als in jeder Beziehung dürftig. Die physikalischen Unterrichtsräume sind an den alten Schulen eng und dunkel, genügen daher in keiner Weise auch nur bescheidenen Ansprüchen. Im Gegensatz hierzu sind die physikalischen Unterrichtsräume in den neueren Schulen, dem Friedrichs-Realgymnasium, dem Andreas-Gymnasium und dem Friedrichswerderschen Gymnasium, den modernen Ansprüchen gerecht gebaut. Im ganzen umfassen die Räume einen Flächenraum von etwa 250 Quadratmetern, wozu noch 105 Quadratmeter Korridor kommen, die auch noch in das Gebiet der Unterrichtsräume hineingezogen werden können. Es sind ein großer Hörsaal, ein großer Schüler-Übungsraum, ein großes Sammlungszimmer, ein Vorbereitungszimmer, ein optisches Zimmer vorhanden. Dem Redner schienen diese Räume für ein Realgymnasium ausreichend, für ein Gymnasium sogar gut ausreichend, doch glaubte er die Forderung aufstellen zu müssen, daß für eine Oberrealschule noch ein zweiter Hörsaal, ein Zimmer für den Verwalter und eine Werkstatt hinzukommen müßte. Der zweite Hörsaal ist schon deshalb erforderlich, weil bei der großen Zahl von dreißig physikalischen Unterrichtsstunden es fast unmöglich ist, alle Unterrichtsstunden während der Schulzeit im Hörsaal zu erteilen. Die Einrichtung und Ausstattung der Räume war zweckentsprechend. Dann ging der Redner auf den Betrieb der physikalischen Übungen ein, für den in allen Neubauten, auch an den Gymnasien, ein besonderer Raum vorgesehen war. Die Übungen selbst sind wahlfrei. Sie werden an den verschiedenen Schulen in sehr verschiedener Weise gehandhabt. An einigen Stellen arbeiten die Schüler in getrennten Gruppen gleichzeitig aus verschiedenen Gebieten der Physik, an andern, besonders am Dorotheenstädtischen Realgymnasium, wird, wie auch in Hamburg an der Oberrealschule auf der Uhlenhorst, in gleicher Front gearbeitet, d. h. so, daß alle Schüler gleichzeitig dieselben Übungen machen. Letztere Art der Übungen scheint dem Redner die vollkommenste Art zu sein, da dabei die Übungen mit dem theoretischen Klassenunterrichte in viel engere organische Verbindung gebracht werden können, als es bei der anderen Art möglich ist. Die Notwendigkeit der Schülerübungen überhaupt wurde von den Berliner Fachlehrern in Übereinstimmung mit dem Redner allgemein anerkannt, obgleich die Leitung der Übungen keine geringe Belastung des leitenden Lehrers in sich schließt. Es zeigt sich hier wieder einmal, daß das Interesse des Unterrichts von den Lehrern weit über ihre persönliche Bequemlichkeit gestellt wird. Zum Schluß berichtete Prof. Grimsehl über die Einrichtung, die der preußische Staat an der „Alten Urania" getroffen hat zur praktischen Ausbildung der Schulamtskandidaten und zur weiteren Ausbildung der Oberlehrer. Hier sind unter Aufwendung bedeutender Geldmittel Einrichtungen getroffen, die eine praktische Ausbildung der Schulamtskandidaten in vorzüglicher Weise ermöglichen. So ist z. B. eine physikalische Apparatensammlung allein für diese Zwecke mit einem Kostenaufwand von 25 000 M. beschafft, mit Hilfe derer die

Kandidaten zur Ausführung von Demonstrationsexperimenten ausgebildet werden. Außerdem werden sie in besonderen Kursen angeleitet, in welcher Weise Schülerübungen zu leiten sind. Endlich wird in einer eigens zu diesem Zweck eingerichteten Werkstatt Anleitung zum praktischen Arbeiten am Schraubstock, an der Drehbank, am Glasblasetisch von einem praktischen Mechaniker erteilt. Diese Einrichtungen erschienen dem Redner als ganz besonders auch in Hamburg nachahmenswert.

Dr. Schwarze berichtete dann über die Einrichtungen für den chemischen und den biologischen Unterricht an den von ihm besuchten höheren Schulen, nämlich fünf Realgymnasien, einem Gymnasium und einer Oberrealschule. Er hob hervor, daß an all diesen Anstalten ein wahlfreier oder fakultativer biologischer Unterricht in den Oberklassen erteilt werde. Den Lehrern wird in der Auswahl des Unterrichtsstoffes und der Gestaltung des Unterrichts völlige Freiheit gelassen. An einzelnen Schulen treten im Sommer Ausflüge an die Stelle des Schulunterrichts. Überall tritt das Bestreben hervor, erstens dem biologischen Unterricht die ihm zukommende Stellung im Lehrplan der Oberklassen zu verschaffen, und zweitens ihn, soweit es möglich ist, auf die selbständige Beobachtungstätigkeit der Schüler zu begründen. Es sind daher in den neueren Schulen auch mustergültige Einrichtungen für biologische Übungen und daneben geräumige biologische Lehrzimmer mit Aquarien, Experimentiertisch und Plätzen zur Aufstellung von Mikroskopen vorhanden. Die Zahl der Teilnehmer an den biologischen und an den chemischen Übungen beträgt in der Regel nicht mehr als zehn, niemals aber mehr als zwölf. Melden sich mehr Schüler zur Teilnahme, so tritt eine Teilung ein.

Die staatlichen Übungskurse für Kandidaten und jüngere Lehrer finden, wie die physikalischen, in der alten Urania statt, und sind ähnlich organisiert wie diese. In den chemischen Kursen werden hauptsächlich Unterrichtsversuche ausgeführt, in den zoologischen im Sommer zoologische Übungen an Wirbeltieren, im Winter an Wirbellosen. Der botanische Unterricht wird im Sommer hauptsächlich im Anschluß an Exkursionen erteilt, die den künftigen Lehrern Gelegenheit geben sollen, die einheimische Flora gründlich kennen zu lernen. Im Winter finden praktische Übungen zur Gewebelehre, Anatomie und Physiologie der Pflanzen statt. Da diese Praktika den für Biologie an den Hochschulen eingerichteten ähneln, so sind sie nicht so sehr für diese als für Chemiker und Physiker bestimmt, die während ihrer Studienzeit keine Gelegenheit hatten, sich in diesen Zweigen der praktischen Ausbildung zu vervollkommnen. Die Mikroskope und sonstige Instrumente und das Untersuchungsmaterial liefert der Staat. Neben diesen staatlichen Übungskursen in der Urania sind die Veranstaltungen der Stadt Berlin zur Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts von größter Bedeutung für alle, die an diesem Unterricht ein Interesse haben. Sie verdanken in erster Linie der Initiative und dem Organisationstalent des verstorbenen Direktors Schwalbe ihre Entstehung. Auf breiterer Grundlage und in freierer Gestaltung aufgebaut als jene, umfassen sie neben den praktischen Übungskursen im Experimentieren und in Werkstättenarbeiten auch Vorlesungskurse mit Demonstrationen, Besichtigungen gewerblicher Anlagen, biologische Ausflüge und Unterrichtsreisen zum Studium der Geologie und der Technologie. Alle diese Veranstaltungen sind nicht nur für Kandidaten und Hilfslehrer, sondern auch für ältere Lehrer bestimmt, und sind besonders geeignet, diese in neu erschlossene Gebiete der naturwissenschaftlichen Forschung und in die Technologie einzuführen und ihnen außerdem eine lebendige Anschauung von der Topographie und Geologie der deutschen Landschaften zu verschaffen.

Die Studienreisen finden in den Ferien statt. Sie dauern bis zu zwölf Tagen und dehnen sich bis ins Rheinland aus. Die Führung liegt in den Händen von Geologen und Technikern. Der Vortragende hebt zum Schluß hervor, daß derartige Veranstaltungen auch für das Hamburger Schulwesen sehr förderlich sein würden.

An die Vorträge schloß sich eine sehr lebhafte Diskussion von über einstündiger Dauer, in der besonders die Frage der Ausbildung der Schulamtskandidaten besprochen wurde und in der die mangelhafte Ausbildung der Studenten an den Hochschulen für den naturwissenschaftlichen Unterricht einer scharfen Kritik unterworfen wurde. Da aber einstweilen die Hochschullehrer weder die Bedürfnisse des Unterrichts genügend kennen, noch auch die tatsächlichen Leistungen der von den Realanstalten abgehenden und die Hochschule hesuchenden jungen Studenten richtig beurteilen, sei eine Förderung der Ausbildung von seiten der Hochschule auf absehbare Zeit nicht zu erwarten. Aus diesem Grunde sei es dringend erforderlich, daß wir hier bei uns die Ausbildung und Fortbildung der Schulamtskandidaten energisch und zielbewußt durch besondere Maßnahmen fördern, damit die von älteren Hamburger Oberlehrern angestrebten und zum Teil in die Wirklichkeit umgesetzten zeitgemäßen Reformen des naturwissenschaftlichen Unterrichts, die in ganz Deutschland und über Deutschland hinaus Anerkennung gefunden haben und als nachahmenswert bezeichnet werden, auch von der jüngeren Generation nachgeahmt und in ihren Zielen weiter verfolgt werden.

VIERTER ALLGEMEINER TAG FÜR DEUTSCHE ERZIEHUNG

VON RUDOLF PANNWITZ-WANNSEE

Noch keine reformatorische Bewegung ist ohne Kampf gewesen. Aber die Wichtigkeit dieses Kampfes wird von vielen Anhängern und vielen Gegnern weit überschätzt. Das Wesentliche ist doch das Positive, was an die Stelle des Bekämpften gesetzt werden soll. Und wenn das in einer Bewegung nicht vorhanden ist, dann ist die Bewegung nicht reformatorisch, sondern anarchistisch. Solange aber gekämpft werden muß, wird leicht das Positive, dessen Dasein den Kampf erst veranlaßt hat, über dem Kampf vergessen. Und dann sieht es aus, als wäre das Positive nicht da, oder nicht die Hauptsache.

Dann ist noch ein Mißverständnis, was gefährlich werden kann. Das Positive kann, von Anhängern und Gegnern, zu positiv genommen werden. Das heißt, es kann das Unmögliche verlangt werden, daß das alles, was ja an sich richtig und notwendig ist, nun auch sofort „in die Praxis umgesetzt werde". Als ob sich überhaupt etwas „in die Praxis umsetzen" ließe. Die Forderung schon verrät den Theoretiker. Erfahrungen können, theoretisch formuliert, andere zu ähnlichen Erfahrungen bringen, und es kann die staatliche Erlaubnis erteilt werden, in solcher Weise zu arbeiten. Aber es kann doch nicht eine staatliche Einrichtung geschaffen werden, in der die arbeiten sollen, die nur in ganz anderen Einrichtungen arbeiten können.

Durch diese beiden Kinderkrankheiten muß eine reformatorische Bewegung hindurch. Die eine hat sie leichter, die andere schwerer gehabt. Ich persönlich meine, daß der Weimarer Erziehungstag sie gar nicht schwer gehabt hat. Aber darüber läßt sich streiten. Die Hauptsache ist, daß er jetzt heraus ist. Und darüber läßt sich kaum streiten. Es wird noch gekämpft; aber das Positive überwiegt weitaus! Und es werden nur ganz bestimmte durchführbare Dinge gefordert.

Im Gymnasium sieht man nur noch einen historischen Typus. Man ist nicht mehr so materialistisch gesinnt, daß man glaubt, mit der gewaltsamen Abschaffung einer bestimmten Schulgattung wäre irgendwie geholfen. Die Teilnahme wendet sich immer mehr der Volksschule zu,

nicht weil man mit ihr zufriedener ist wie mit den höheren Schulen, sondern weil man bei ihr leichter etwas praktisch erreichen kann, da die Kompliziertheit geringer ist. Das Erfreulichste aber ist, daß an ganz verschiedenen Stellen, und ohne nachweisbare Abhängigkeit, dieselben Grundgedanken, und sogar dieselben Formulierungen hervortreten und daß auch die berufenen Kämpfer immer mehr ihre Kräfte sammeln, um diesen wichtigsten positiven Erkenntnissen Anerkennung zu schaffen und damit die Möglichkeit, praktisch zu wirken. Man versucht die praktische Schulreform.

Das Entscheidend-Wichtige auf diesem Erziehungstage waren die Vorträge von Johannes Tews, Hermann Obrist und Arthur Schulz; und die beiden vom Ausschuß für deutsche Erziehung geschaffenen Resolutionen.

Tews sprach über die Bewegungsfreiheit in der Volksschule und forderte die Freiheit vor allem für das Kind. Die Freiheit für den Lehrer wäre dann selbstverständlich. Alle Lehrpläne wären vom Übel. Durch Anknüpfung an das selbständige Interesse des Kindes und alle Gelegenheiten (beim Unterricht im Freien besonders) ließe sich weit mehr leisten wie durch allen systematischen Aufbau. Wenn ein Kind geweckt wäre, so wirkte es suggestiv auf die anderen; und darum wäre es sehr wohl praktisch durchführbar, den Unterricht auf dem einzelnen Kinde aufzubauen. So lernt ein Kind vom andern mehr wie vom Lehrer, und die paar Künste Lesen, Schreiben, Rechnen wären überraschend schnell und mühelos gelernt. Man sollte die Kinder auch sprechen lassen wie sie wollen. Sie eigneten sich dann von selbst die Schriftsprache an, und viel leichter und schneller als durch jeden besonderen Unterricht.

Obrist sprach über deutsche und undeutsche Kunst, behauptete so energisch und bewies so zwingend, wie man es wohl noch nicht gehört hat, daß all unsere Kunst in ihren Höchstleistungen undeutsch ist. Das ändert freilich nichts daran, daß diese Höchstleistungen Höchstleistungen sind. Sie sind im Banne übernommener, nicht selbstgeschaffener Stile, und steigern die Daseinsmöglichkeit dieser Stile, so daß die Leistung nicht ursprünglich, sondern aus tausend zusammenwirkenden Einflüssen entstanden, aber potenziell höher ist als die ursprüngliche, ausländische. In der Literatur nannte Obrist als Typus Goethe — der ja Ähnliches von sich selbst sagt. So sind also unsere wirklichen Höchstleistungen der Zukunft vorbehalten. Die angewandte bildende Kunst seit den letzten zehn Jahren macht eine Ausnahme. Da war kein fremder Stil da, und so wurde ein eigener geschaffen. Die Lehrer, und so Obrist selber, sind von der Fülle zuströmender Talente, die sie nicht erwartet hatten, zuletzt gezwungen worden, die Schule zu schließen. Das Fehlen des Vorbilds und der Glaube an die eigene Kraft schuf das.

Arthur Schulz erzählte das vom Kinde, was Obrist von den neuen Künstlern erzählt hatte. Daß es, ungestört, am stärksten wächst. Er zeigte, welche gewaltige Vorstellungskraft, welches Denken dazu gehört, sich einen See wirklich vorzustellen; daß beim Gesamtunterricht im Freien das Kind durch einfaches Beobachten geistig etwas ganz Gewaltiges leistete; daß es beim Erlernen der Muttersprache weit mehr Geisteskraft brauchte, wie beim Erlernen einer fremden Sprache, da es beim Erlernen der Muttersprache vor den Worten die Vorstellungen gewinnen müßte. Auch eine Klasse könnte so frei und im Freien unterrichtet werden. Das unbedingte Fragerecht müßte gelten. Dann würden nicht — nach allen Erfahrungen! — alle durcheinanderfragen, sondern ein Interesse immer alle fesseln, oder doch die meisten, und ein Kind vom andern lernen. Es müßte nun ein praktischer Anfang gemacht werden, auch offiziell, wie er ja in der Tat schon von manchem Lehrer gemacht worden ist. Das erste Schuljahr sollte für solche Art Unterricht freigegeben werden. Wenn es glückt, dann dürfte mehr gefordert und

gewährt werden. Aber es dürfte auch kein Lehrer gezwungen werden. Wer solchen Unterricht erteilen will, der müßte um Erlaubnis fragen und die Erlaubnis im allgemeinen empfangen. Damit wäre nichts gefordert, was dem grundsätzlichen Verhalten der Regierungen gegenüber der Schulreform widerspricht und es wäre ein praktischer Anfang mit der Schulreform und Einheitsschule gemacht.

Ich möchte nun noch besonders auf die Resolutionen aufmerksam machen, und bitten, sie Wort für Wort zu studieren wegen ihrer politischen Weisheit und praktischen Durchführbarkeit. Ich gebe sie hier selbst.

1. Der vierte allgemeine Tag für deutsche Erziehung in Weimar sieht in der Zersplitterung unseres Unterrichtswesens nur einen Übergangszustand, der uns aus veralteten Einrichtungen hinüberführen soll zu einer organischen Einheit des gesamten Unterrichtswesens von der Volksschule bis zur Universität. Er richtet an alle maßgebenden Stellen das Ersuchen, hinzuwirken auf die Herstellung der deutschen Einheitsschule.

2. Der vierte allgemeine Tag für deutsche Erziehung glaubt, daß jetzt die Zeit gekommen ist, mit der Ausführung seiner Bestrebungen wenigstens auf der untersten Schulstufe zu beginnen. Er richtet an die deutschen Regierungen die Bitte, die Verschiebung der untersten Jahrespensen in der Weise zu gestatten, daß das erste Schuljahr von Lesen und Schreiben und vom schulmäßigen Rechnen befreit, einem wirklichen Anschauungsunterricht zumeist im Freien und der selbständigen Betätigung der Kinder im Modellieren, Zeichnen und allerlei anderen Fertigkeiten gewidmet werden kann, während das, was dabei vom bisherigen Anfangspensum versäumt wird, im zweiten und dritten Schuljahr nachzuholen wäre. Die Erlaubnis wird erbeten für Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen und Privatschulen und für Privatlehrer, für jeden aber unter der Voraussetzung, daß er selbst darum nachsucht und daß er der vorgesetzten Behörde zur Erteilung eines solchen Ausnahmeunterrichtes geeignet erscheint. Einige deutsche Regierungen haben schon in Einzelfällen solche Erlaubnis erteilt, das erkennen wir dankbar an; wir wissen aber, daß noch viel mehr Lehrer und Lehrerinnen für einen solchen Unterricht geeignet sind und sich dazu erbieten würden, wenn ihnen durch die erbetene Verfügung die Möglichkeit dazu eröffnet würde.

So sprechen doch keine Revolutionäre . . .

DRITTER KONGRESS DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT ZUR BEKÄMPFUNG DER GESCHLECHTSKRANKHEITEN

zu Mannheim, den 24. und 25. Mai 1907.

Das bedeutendste Ergebnis der Tagung ist die prinzipielle Übereinstimmung aller Referenten und Diskussionsredner (mit einer Ausnahme) in den Hauptforderungen: Die hygienische Aufklärung der Jugend über geschlechtliche Verhältnisse und über die Gefahren des außerehelichen Geschlechtsverkehres ist eine sozialpädagogische Notwendigkeit. Diese Aufklärung hat – da das Haus, wenigstens jetzt noch, der Aufgabe nicht gewachsen ist – durch die Schule zu geschehen. Die hygienische Belehrung ist jedoch nur eine der sexualpädagogischen Maßnahmen. Eine andere nicht minder wichtige besteht in einer Reform, in einer erheblichen Erweiterung der körperlichen Erziehung. Reizlose Ernährung, zwangfreie Kleidung, leichte Bettung, ausreichende Bewegung (Verminderung des Sitzzwanges durch Beschränkung der häuslichen Arbeiten!), Anleitung zur Selbsttätigkeit bilden die wirksamste Prophylaxe.

Eine offene Aussprache über geschlechtliche Verhältnisse, wo immer eine Frage des Schülers Veranlassung bietet, nimmt dem Denken und Sprechen über

diese Fragen ihre gefährlichen Gefühlsakzente, die in der Heimlichkeit und Unwissenheit ihre Ursache haben. Offenheit ist das einzige Heilmittel, das zur Gesundung auf sexualethischem und sexualästhetischem Gebiete führt.

Ein drittes ist die Vorbereitung auf die hygienische Aufklärung durch die Behandlung des Sexuellen der Pflanzen und der Tiere im naturgeschichtlichen Unterricht. Ersteres geschieht bereits, letzteres durchaus nicht überall. Diese Vorbereitung bildet kein Sonderkapitel, sondern verteilt sich auf die ganze, dem naturgeschichtlichen Unterrichte zur Verfügung stehende Zeit.

Innerhalb der Schule fällt dem Lehrer (resp. der Lehrerin) die Gesamtheit sexualpädagogischer Aufgaben zu. Die Belehrung über die Geschlechtskrankheiten, über außerehelichen Geschlechtsverkehr und Geschlechtsverirrungen ist Sache des Arztes. Sie tritt für die weibliche Volksschuljugend (hier auch durch die Lehrerin unter besonderer Betonung der gesellschaftlichen Nachteile zu geben) bei der Entlassung aus der Volksschule, für die männliche zu Ende der Fortbildungsschulpflicht ein. Für die höheren Schulen ist der gegebene Zeitpunkt die Schulentlassung. Von einigen Rednern, so von Prof. Dr. von Liebermann-Budapest, Frau Prof. Kruckenberg, wurde zu diesem Zwecke das Merkblatt empfohlen.

Eine neben der sexuellen Aufklärung der Jugend nicht zu vergessende Arbeit ist die Belehrung der Eltern und Lehrer auf Elternabenden und in sexualhygienischen Kursen, wie sie von Sanitätsrat Dr. Blaschko-Charlottenburg, Dr. Chotzen-Breslau und Privatdozent Dr. Selter-Bonn bereits mit Erfolg gehalten worden sind, wobei die genannten Herren dem entgegenkommenden Verständnis und dem Eifer der Volksschullehrerschaft hohe Anerkennung zollten.

HAMBURG K. HÖLLER

BÜCHER

Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen von Georg Kerschensteiner. Verlag von B. G. Teubner in Leipzig, 1907. — Pr. geh. 3,20 M.

Diese vom Teubnerschen Verlage veranlaßte Sammlung von Reden und Aufsätzen läßt uns einen Blick in die umfassende Gedankenarbeit eines Schulorganisators tun, der seine organisatorische Begabung in der Umbildung des Münchener Schulwesens erprobt hat. Die der Sammlung angefügten sehr ausführlichen Anmerkungen schildern die heute in München bestehenden Organisationen und geben mit den Reden und Aufsätzen zusammen ein klares Bild von dem Ausbau des Erziehungs- und Unterrichtswesens, wie Kerschensteiner ihn in München ausgeführt hat.

Hier gibt einer ein Beispiel, wie organisiert werden kann, und beweist uns, wie die „Sache" verstanden werden muß. „Vom grünen Tische" aus läßt sich's wohl „verordnen" — aber jedes organisatorische Vermögen und dessen Leistung ist an Persönlichkeit gebunden, die mit scharfer Einsicht in dem Wirrwarr der Meinungen und Ansichten das Notwendige schauen kann, weil sie es als solches in ihrem eigenen Werden erprobt hat.

„Zwei Gesichtspunkte sind es" — sagt K. im Vorwort zu unserm Buche — „nach denen ich seit 12 Jahren die mir von Amts wegen zufallende Organisation der Schulen der Stadt München zu gestalten versuchte. Erstens: Jede öffentliche Schule im modernen Staate, mag sie eine allgemeine oder eine Fachschule sein, muß ihre Hauptaufgabe darin erblicken, soweit als möglich einsichtige, willenskräftige und für die Gesamtheit nützliche Staatsbürger heranzubilden. Zweitens:

Nur durch praktische, auf ein wohlumgrenztes Gebiet beschränkte Arbeit, die den Fähigkeiten des einzelnen entspricht, gelangt der Mensch zu wertvoller Bildung."

K. zeigt dann, daß beide Gesichtspunkte nicht neu sind und fährt fort:

„Man kann die Frage aufwerfen: Wenn die beiden Gesichtspunkte, die nur ausgesprochen werden dürfen, um ihre Richtigkeit zu erkennen, schon so alt sind, wie kommt es, daß sie noch so wenig in der Unterrichtspolitik des Staates zur Geltung gekommen sind? – Die Antwort gibt unzweideutig die geschichtliche Entstehung und Entwicklung der Schulen. Die stetige Entwicklung hat auch gewiß der Schule nicht gefehlt, vor allem nicht in Deutschland. Aber die meisten anderen Gebiete des Geistes- und Staatslebens haben sich im 19. Jahrhundert widerstandsloser, natürlicher und nicht zum wenigsten deshalb auch unvergleichlich rascher entwickelt. Ja, man kann sagen, wenn zu allen Zeiten die öffentliche Erziehung hinter den jeweiligen Bedürfnissen nachgehinkt ist, so weit zurück hinter den Lebensfragen des Staates, wie in der Gegenwart, war sie niemals.

Gleichwohl gestattet mir meine Einsicht in das vorhandene Brauchbare und das wahrscheinlich Erreichbare nicht, mit dem Schwerte der Kritik alles Bestehende krumm und klein zu hauen. Wer Verbesserungen nicht bloß mit der Feder, sondern in Wirklichkeit zu machen hat, der spürt es an den eigenen Kräften, wie zähflüssig die Masse ist, der weiß, daß man die Köpfe Tausender von Menschen erst umkrempeln muß, damit sie nur verstehen lernen, was man will; der legt um seine glühende Leidenschaft die dicken eisernen Reifen der Geduld (die ja manchmal auch platzen) und setzt im Gefühl der Verantwortlichkeit für das zu Schaffende Schritt um Schritt ins neue Land. So habe ich seit zwölf Jahren zu arbeiten versucht in der Hoffnung, daß das Beispiel ansteckender sein wird als das Wort." –

Die Reden und Aufsätze umfassen fast alle Schulfragen, die der Schulverwaltung organisatorisch zu tun geben: Ausbau der Volksschule*), Organisation der Fortbildungsschule, zeitgemäße Ausgestaltung der Mädchenfortbildungsschule, Organisation der höheren Schulen, Lehrerbildung, Neugestalten des gewerblichen Schulwesens in München, Berufs- oder Allgemeinbildung, produktive Arbeit und ihr Erziehungswert.**)

Das Buch ist eine sehr wertvolle Gabe für alle Männer und Frauen, die in der Tat die Schul- und Erziehungsarbeit fördern wollen; es zeigt ihnen Arbeit und Aufgaben in Fülle, wo sie mit ihrer Kraft einsetzen können. G.

*) Veröffentlicht im Säemann 1905.
**) Veröffentlicht im Säemann 1906.

Wir gehen an den Examina zugrunde; die meisten, welche sie bestehen, sind dann so abgewirtschaftet, daß sie irgend einer Initiative unfähig sind, sich gegen alles, was an sie herankommt, möglichst ablehnend verhalten .....

Bismarck.



DER LEHRLING IM KUNSTHANDWERK

VON JOSEPH AUG. LUX

Was soll der Junge werden, wenn er aus der Schule kommt? Er soll ein Handwerk lernen, sagt der Herr Onkel, der Geschichtsprofessor ist. „Wenn schon, dann darf es nicht mein Handwerk sein", sagt der Vater nachdenklich, denn er kennt die Lehrlingsmiseren seines Berufes und neigt begreiflicherweise zur Ansicht, daß es in anderen Handwerksberufen besser bestellt sei. „Ein Handwerk lernen!" ruft die Mutter voll beleidigtem Stolz. „Nein, dafür ist mein Junge zu gut. Er muß was Besseres werden!"

Was Besseres? Kann es denn was Besseres geben, als ein edles Handwerk, ein Kunsthandwerk, das in alten Zeiten der Stolz der alten Kultur war und stets die Grundlage einer wahrhaft volkstümlichen Bildung gewesen ist? Ohne Handwerk gibt's keine Kunst. Es ist der alte Nährboden der Kunst und der Kultur, und das Sprichwort will sogar wissen, daß es auch ein goldener Boden ist.

Aber daran glauben heute nur mehr sehr wenige Leute.

Die Mutter behält in der Regel recht, der Sohn wird was „Besseres".

In der Schule stellt sich die Sache so dar, daß nur die ganz unbrauchbaren Elemente, die gar nicht weiter können, dem Handwerk zugeführt werden. Die es halbswegs vermögen, drängen nach der Mittelschule, die übergroße Mehrzahl hält sich ein paar Klassen lang mit Ach und Krach, um mit einem dürftigen Halbwissen ausgestattet, sich alsbald einem mittleren Berufe zuzuwenden. Wenn sie auch nichts Besonderes werden, so sind sie nach ihrer Meinung zu etwas aufgestiegen, das ihnen höher als der Handwerkerstand scheint. Sie sind Herren. Du lieber Himmel! Das sogenannte geistige Proletariat hat in den Städten einen Umfang angenommen, von dem sich die Öffentlichkeit noch keine rechte Vorstellung macht. Die Väter und Mütter würden von der klaren Erkenntnis der Sachlage für ihre Kinder viel profitieren können, aber trotzdem, vorläufig steht es fest: der Sohn wird kein Handwerker.

Werfen wir nun auch einen Blick in das Handwerk selbst, und zwar ins Kunsthandwerk, von dem ich Erfahrungsmäßiges mitteilen kann. Vielleicht ist hier eine Erklärung der sonderbaren Abneigung gegen die Lehrlingspraxis zu finden, die schon bedenklich genug ist, um vor einer breiten

Öffentlichkeit behandelt zu werden. Die Meister aller Berufe des vielverzweigten edlen Handwerks klagen einstimmig über den Lehrlingsmangel. Es wurde festgestellt, daß z. B. im Tischlergewerbe einer größeren Stadt auf vierhundert Schreinermeister etwa vierundachtzig Lehrlinge, also auf jeden fünften Meister nur ein Lehrling zu je zwanzig Gehilfen zu stehen kommt. In anderen Zweigen des Kunsthandwerks und anderen Städten sieht es wohl noch schlimmer aus. Den Meistern wird himmelangst und die Frage entsteht, was soll denn mit dem Handwerk werden, wenn der Nachwuchs gänzlich versiegt? Der Fachverband zur Wahrung der wirtschaftlichen Interessen im Kunstgewerbe hat auf seinem kürzlich in Düsseldorf stattgefundenen Kongreß diese Frage auf die Tagesordnung gesetzt. Dieser Fachverband ist in diesen Tagen durch seine vehementen Ausfälle gegen Hermann Muthesius, einen der geistigen Mitkämpfer des neuen deutschen Kunstgewerbes, zu einer gewissen traurigen Berühmtheit gelangt. Nichtsdestoweniger haben die Kongreßverhandlungen dieses Verbandes über das Lehrlingswesen einigermaßen Bedeutung, weil sie der Ausdruck der in den durchschnittlichen Gewerbebetrieben herrschenden Auffassung des Lehrlingswesens sind. Wenn man diese „Meister“ hört, gewinnt man den Eindruck, daß die Meister sich dem Lehrling gegenüber zwar sehr vieler Rechte, aber keineswegs ebenso vieler Pflichten bewußt sind. Es scheint tatsächlich, was durch viele Erfahrungen zu bestätigen ist, daß der Lehrling in den weitaus häufigsten Fällen für den Lehrherrn nur unter dem Gesichtspunkt materieller Vorteile in Betracht kommt. Die Lehrlingsausnutzung bildet die eigentliche Ursache der Handwerksflüchtigkeit. Diese Ausnutzung ist zu einer solchen Selbstverständlichkeit geworden, daß die Referenten auf dem Düsseldorfer Kongreß selbst den Besuch der Fachschulen, der in gewisse Arbeitsstunden fällt, als lästig und die Interessen des Lehrherrn schädigend bezeichneten.

Erhebungen, die sich jederzeit nachprüfen lassen, haben festgestellt, daß bei einer drei- oder vierjährigen Lehrzeit der Durchschnitt der Lehrlinge in den ersten zwei Jahren überhaupt keine wesentlichen Anleitungen zu einer soliden Arbeit empfängt. Natürlich gibt es Ausnahmen. Bei der großen Mehrzahl von Lehrlingen stellt sich die Entwicklung so dar, daß sie in der Regel auf Umwegen erst in der Gesellenzeit das erlernen, was sie als Lehrling hätten empfangen müssen. Es darf immerhin schon als ein persönliches Glück angesehen werden, wenn ein solcher junger Mensch nach seiner Freisprechung in wirklich anständige Meisterhände kommt und Gelegenheit findet, das Versäumte nachzuholen. Vielen bleibt die Gelegenheit verschlossen, und bei den meisten ist der Schiffbruch im Leben die entfernte Folge einer unglücklichen Lehrzeit.

In vielen Handwerken jedoch, vor allem in den industrialisierten Holzarbeiterberufen ist die Lage so, daß die kleinbürgerliche Meisterlehre den

Anforderungen überhaupt nicht mehr genügt. Die Produktionsgrundlagen und die Technik sind vollends geändert, die Maschine hat einen hervorragenden Anteil an der Herstellung, und auch zur Maschine gehört eine tüchtige Schulung wie überhaupt zur ganzen zeitgemäßen Auffassung des neuen wirtschaftlichen Prozesses. Diese Schulung kann der Lehrling heute fast nur mehr in modernen großen Betrieben erwerben, wenn man namentlich an die Holzbranche denkt, wohingegen in der Goldschmiedekunst, in der Buchbinderei, Töpferei usw. althandwerkliche Techniken sehr wertvoll, aber auch ebenso selten sind. Goldschmiedekunst — wir haben fast keine mehr. Und doch wird einmal stark die Frage nach diesen technischen Überlieferungen, wenn auch in moderner Formensprache, gehen.

Erfüllen die großen modernen Betriebe ihre Pflichten dem Nachwuchs gegenüber, wozu sie durch ihre Mittel befähigt sind? Diese Frage soll einstweilen offen bleiben, weil es dem Nachwuchs gegenüber mehr zu tun gibt als die notdürftige Erfüllung einer bloßen Pflicht.

In einer nichtbegüterten Familie, wo mehrere Söhne sind, ist es trotzdem heute noch ausgemacht, daß einer von den Jungen ein Handwerk lernt. Angenommen der Junge findet eine im landläufigen Sinne gute Lehre, das heißt eine solche, wo er nicht lediglich für Laufburschendienste und Taglöhnerarbeiten ausgenutzt wird. Er hat Wohnung und Verpflegung beim Meister und kommt gelegentlich am Sonntag zum Familientisch heim. Schon nach wenigen Wochen oder Monaten rücken die Geschwister von ihm ab. Es sind Veränderungen mit ihm vorgegangen, die seine Gesellschaft geradezu widerwärtig machen. Er hat Ausdrücke und Bewegungen, die häufig anstößig und unerträglich empfunden werden. Seine Art, etwas zu verlangen oder zu nehmen, ist roh und unfreundlich, fast gewaltsam. Die Geschwister sind entsetzt. Man legt ihm nahe, nicht mehr zu Tisch zu kommen. Nur die Mutter hat ein großes Herz. Sie bewirtet ihn, wenn er kommt, in der Küche, die Geschwister aber vermeiden es, ihn zu sehen. Der Junge hat die dunkle Empfindung, daß er sich eine hochmütige Behandlung nicht gefallen lassen brauche. Er läßt sich immer seltener blicken und schließlich gar nicht mehr. Was war das? Das hat die schlechte Lehre an ihm getan. Die oft ganz fabelhafte Roheit der Meister und Gesellen, gemeiner Schimpf und bisweilen gar Schläge sind die Erziehungsmittel, die aus einem weichen Knaben einen Kunsthandwerker machen sollen. Die Gesellen haben es in ihrer Jugend nicht besser gehabt, auch sie sind verhärtet und neigen zur Wiedervergeltung. Warum soll es der Lehrjunge heute besser haben? Am Düsseldorfer Kongreß wurde der schüchterne Versuch gemacht, diese Übelstände zur Sprache zu bringen und auf die ethischen Pflichten dem Lehrling gegenüber aufmerksam zu machen. Aber diese Versuche kamen schön an. Sie wurden als ungehörige Kritik am eigenen Berufe abgelehnt, und dagegen wurde der

Standpunkt festgehalten, daß mehr als aller Humanitätsdusel, mehr als alle geistige und fachliche Fortbildung dem Lehrling die Ohrfeigenmethode fromme. Das sind die „Meister", die eine solche Sprache führen.

Was nützen die vom Fachverband vorgeschlagenen Mittel zur Abhilfe des Lehrlingsmangels, wie Lehrlingsvermittlungsstellen, Aufrufe an die Eltern und eine ähnliche Propaganda, wenn bei einem großen Teile des Handwerkerstandes das ethische Bewußtsein fehlt, daß dem Lehrling gegenüber nicht so sehr Rechte, sondern vor allem Pflichten zu erfüllen sind? Der Klageruf auf dem Kongreß, daß die Lehrlinge immer weniger werden, entsprang nicht der großen Auffassung, daß es zu den Pflichten jedes Kunstgewerbebetriebes gehöre, selbst mit Aufwendung eigener Opfer für einen veredelten Nachwuchs zu sorgen, sondern der Klageruf kam aus dem kleinlichen egoistischen Interesse, das in dem Lehrling vor allem eine billige Handlangerkraft sieht. Hier sitzt der Haken. Es ist absurd, für die Lehrlingsentziehung die Kunstgewerbeschulen verantwortlich zu machen, wie es auf dem Düsseldorfer Kongreß geschehen ist. Die Zöglinge der Kunstgewerbeschulen werden in der Hauptsache für die Lehrlingspraxis überhaupt nicht in Frage kommen, selbst wenn es Kunstgewerbeschulen nicht gäbe. Man kann gegen den Dilettantismus der Kunstgewerbeschulen sehr viel einwenden und mit Recht die größeren Vorzüge der Meisterlehre dagegen geltend machen, aber es ist bei der heutigen Auffassung der menschlichen Dinge niemandem zuzumuten, eine drei- oder vierjährige Lehrzeit in schlechter Behandlung und zum großen Teil in Handlanger- und Laufburschenarbeit zuzubringen. Von einer solchen Erziehung ist für den künftigen Mann und Fachmann nichts zu erwarten. In Staaten mit völliger Gewerbefreiheit, wie z. B. in Amerika, bestehen praktische Handwerkerschulen, in denen jedes Handwerk binnen fünf Monaten vollkommen gelehrt wird. Die Routine ergibt sich allerdings erst in der Praxis, aber was tut's? Der junge Mann hat eine drei- oder vierjährige Lehrzeit erspart und in den fünf Monaten sicherlich mehr gelernt als die meisten unserer Lehrlinge. Vor allem aber hat er die demoralisierende Wirkung der bei uns eingewurzelten Mißstände nicht verkosten müssen. Hier hilft nichts als rückhaltlose Aufrichtigkeit. Das Handwerk selbst ist an der Lehrlingsentziehung schuld. Lehrlinge zu erziehen, das heißt für einen hochstehenden Nachwuchs zu sorgen, ist keine leichte und vor allem auch keine billige Aufgabe. Nur ein Beruf, der durch hohe Leistungsfähigkeit sein soziales Ansehen gesteigert hat, ist dieser Aufgabe gewachsen. Weder Staatskontrolle, noch Polizeimaßregeln, noch Unterdrückung der Schulen oder ähnliche rückschrittliche Tendenzen können dem drohenden Lehrlingsmangel Einhalt gebieten, sondern lediglich eine hohe ethische Auffassung und eine vorurteilsfreie persönliche Initiative im Handwerk selbst kann der Gefahr vorbeugen.

Hier liegt nichts Unmögliches vor. Gerade in den letzten Jahren ist das handwerkliche Können wieder derart im Ansehen gestiegen, daß der Vorzug vor der bloß halbwissenschaftlichen Bildung ohne weiteres wieder erkannt wird. Ockama Knoop drückt es drastisch aus: „Jeder Knabe, der die Wissenschaften studiert, sollte daneben ein Handwerk lernen, damit er sich doch auch einmal geistig betätigen kann." Dieses Ansehen des handwerklichen Könnens, das nach und nach wieder in den Mittelpunkt der allgemeinen Bildung rückt, ist allerdings nicht vom Handwerk selbst bewirkt worden, sondern von solchen, die ursprünglich außerhalb des Handwerks standen und mit einer reifen menschlichen Bildung sich dem Handwerk zugewendet haben. Durch diese Erneuerer des Kunsthandwerkes, die eigentlich Outsiders sind, haben die handwerklichen Edelberufe eine neue ethische Grundlage empfangen. Die ethische Bewegung im Kunsthandwerk ging von England aus, von Ruskin und Morris. Der erste war der Theoretiker, der zweite der Praktiker. Morris hatte als Schriftsteller und Dichter einen großen Namen erworben, ehe er sich dem Handwerk zuwandte. Er hat eine Unmenge von Handwerkstechniken erlernt und praktisch ausgeübt. Er ist der eigentliche Erneuerer des Kunsthandwerks, und sein Beispiel wirkt begeisternd. Ich erwähne von der großen Zahl seiner Nachfolger vor allen Cobden-Sanderson, der die Advokatenrobe auszog, um Buchbinder zu werden, und nach Morris als der Schöpfer des modernen Kunsteinbandes gilt, namentlich was die Handvergoldekunst betrifft. Dieses geistige Fluidum, das von diesen Erneuerern des Kunsthandwerks ausging, bewirkte in der ganzen Welt eine gesteigerte Auffassung vom Adel des Handwerks. Diese geistige Bewegung wird es dahin bringen, daß auch die oben in einigen Zügen geschilderten Mißstände überwunden werden. Freilich wird dies in einer anderen Weise geschehen, als es die rückschrittliche Tendenz auf dem Fachverband-Kongreß voraussieht. Wir alle, die ganze Öffentlichkeit, der Staat und die Gesellschaft, haben ein lebendiges Interesse daran, daß alle Edelberufe im Handwerk die unentbehrliche ethische Grundlage gewinnen und wieder als eigentliche Kulturträger den Stolz und die Freude der Handwerksangehörigen bilden, wie es im alten Nürnberg der Fall gewesen sein soll. Dazu gehört aber, daß der ganze Umfang moderner Bildung ohne jede engherzige zünftlerische Einschränkung mit dem Handwerk verbunden werde. Um es kurz auszudrücken: es ist die Erneuerung der ethischen Grundlagen nötig, wenn die wirtschaftlichen und ethischen Interessen auf die Dauer gestärkt werden sollen.

So sehr die Mutter recht hat, der Sohn soll etwas Besseres werden, so traurig ist es, daß dieses Bessere etwas anderes sein soll, als ein Handwerk oder Gewerbe. Nein, ein Kunsthandwerk oder überhaupt nur ein anständiges Handwerk lernen und ausüben ist das Beste, was wir allen

Jungen wünschen können. An und für sich ist ein solcher Beruf so wertvoll, daß der Sohn oder die Tochter, die sich ihm zuwenden, im Familienkreis hochangesehen und geehrt dastehen müßten, und daß der Gymnasiast, der etwa seinen Bruder in der Arbeitsbluse auf der Straße sieht, sich nicht scheu und verlegen vorbeizudrücken braucht und stolz sein kann auf den Bruder, der kunstgewerblicher Arbeiter ist. Dazu gehört natürlich auch die wirtschaftliche Steigerung des Arbeiterstandes, die Ursache und Wirkung zugleich ist, wenn es zur Veredelung kommen soll.

Daß es wieder zur rechtmäßigen Bewertung des Gewerbes und vor allem des Kunsthandwerkes komme, bedarf es allerdings der Mitarbeit vieler Faktoren außerhalb des Berufes. Denn es ist nötig, daß das Publikum handwerkliche Qualität wieder schätzen lernt, als eine Vorbedingung der künstlerischen Qualität, sowie daß die solide Arbeit wieder einen angemessenen Marktpreis gewinnt, der den wirtschaftlichen Bestand des ursprünglichen Herstellers vor allem sichert. Was in dieser Hinsicht noch möglich ist, bewiesen die modernen englischen Buchbinder, wie der erwähnte Cobden-Sanderson, Cockerell und andere, deren Produktionsgrundsatz nicht auf die Quantität sondern die Qualität gestellt ist. Die Erkenntnis gewinnt täglich mehr Anhang, daß die Ausübung eines edlen Gewerbes den Einsatz der besten menschlichen Kräfte fordert, weil keine Arbeit gut getan werden kann, wenn nicht Herz und Hirn an der Leistung der Hand beteiligt sind. Es gibt keine höhere Bildung, als die Fähigkeit, edle Arbeit hervorzubringen, oder edle Arbeit zu erkennen und zu fördern. Edle Arbeit macht uns menschlich reich und nährt die Freude am Schönen, und vom Schönen lebt nach Feuchtersleben das Gute im Menschen. Von der Höhe der gewerblichen Arbeit hängt die Höhe der nationalen Kultur ab, das soziale Ansehen und die Menschenwürde des gewerblichen Arbeiters. Die Steigerung der Kunst hängt in erster Linie von der Steigerung der Leistung auf gewerblicher Grundlage ab.

Glücklicherweise können wir den vorher geschilderten Schattenseiten freundliche Bilder entgegenstellen, die als Beispiel ihren erzieherischen Wert nicht verfehlen werden. In modern geleiteten Betrieben wächst die nach hohen Gesichtspunkten geleitete Sorge für einen veredelten Nachwuchs. Da es am ersprießlichsten ist, Erfahrungen mitzuteilen, so will ich in einigen Zügen das Programm der von mir geleiteten im Anschluß an die Dresdner Werkstätten begründeten Lehrlingsschule wiedergeben. Die Schule ist zunächst für die Lehrlinge des eigenen Betriebs eingerichtet, doch ist daran gedacht, daß auch die Gehilfen daran teilnehmen können und Lehrlinge anderer kleinerer Werkstätten von der Beteiligung an dem Unterricht nicht ausgeschlossen sind. Die Lehrlinge arbeiten während einer dreijährigen Lehrzeit täglich von 7—5 Uhr in der Werkstätte und werden an Aufgaben beteiligt, die allseitige und gründliche Ausbildung verbürgen. Der theoretische Unterricht

baut sich auf der gewerblichen Grundlage auf, umfaßt Materialkunde, Holzchemie, Patent- und Musterschutz, juristische Grundbegriffe, Kontorpraxis, Praxis im Zeichenbureau, Zeichnen und Modellieren nach der Natur und aus der Erinnerung, Volkswirtschaft, Lektüre und Besprechung von Meisterwerken der Literatur und ähnliches. Stillehre wird grundsätzlich nicht gelehrt, dagegen die organischen Funktionen des Mobiliars und der Wohnräume, die zwecklich formalen Grundlagen festgestellt und auf Grund der gewonnenen Erkenntnisse und Anschauungen die Formen freihändig skizziert. Die Skizzen dienen als Grundlage für die Anfertigung genauer Fachzeichnungen in $^{1}/_{16}$ Naturgröße und von Werkzeichnungen. Die Schule ist als Reformanstalt aus der Unzufriedenheit mit der schematischen Fortbildungsschule entstanden und will an Stelle des Schemas die persönliche Initiative setzen. Zeugnisse, Klassifikationen, Strafen, wie überhaupt jede Katheder-form sind abgeschafft. Die Unterweisungen erfolgen im Wege der Diskussion und des freundlichen Umgangs. Das Du-Wort in Schule und Werkstatt, die Inanspruchnahme von Laufburschendiensten, jedes unfreundliche oder kränkende Wort den Lehrlingen gegenüber ist streng verpönt, dagegen ist von vornherein in der Behandlung wie im Unterricht auf Grundlage der praktischen Ausbildung das ganze Gewicht auf die Hebung der menschlichen Qualität gelegt, weil nicht einzusehen ist, wie sonst gewerbliche Qualität entstehen könnte. Für Söhne aus wohlhabenden Häusern ist ein hohes Lehrgeld bestimmt, was den Zweck hat, in Verbindung mit dem großen materiellen Pflichtbeitrag, den der Betrieb hinzugibt, einer möglichst großen Zahl unbemittelter junger Leute alles Nötige kostenlos zu besorgen. Die Zahl unserer Lehrlinge und Schüler muß natürlich eng begrenzt werden, wir können nicht durch die Masse wirken, sondern durch das Beispiel. Es wird dazu beitragen, die gewerblichen und kunsthandwerklichen Betriebe im Interesse der allgemeinen Sache an Pflichten zu erinnern, die nicht hoch genug gefaßt werden können. Wir sind natürlich keine Schulmeister und sind daher der Überzeugung, daß, wenn eine Sache etwas wert ist, sie es lediglich durch die Kraft der Gesinnung wird. Warum sind uns englische Fachschulen und das englische Kunsthandwerk so überlegen? Ihr Programm beruht nicht auf dem starren schematischen System, sondern auf persönlicher hochgesinnter Initiative. Ihre Lehrer sind nicht Pedanten, sondern Weltleute im besten Sinne. Nichts steht im Wege, daß sich überall die vom neuen Geiste geleiteten Betriebe mit geeigneten Persönlichkeiten zur Veredlung des Nachwuchses und Hebung des handwerklichen künstlerischen Geistes verbinden und durch die Kraft eines erfolgreichen Beispieles die Widerstrebenden zu einem gleichen Tun zwingen. Die schematische staatliche Fortbildungsschule, die allabendlich Hunderte von Lehrlingen zu betreuen hat, kann nichts Wesentliches für die menschliche und geistige Höherbildung leisten; wer es mit seiner Aufgabe sehr

genau nimmt, kommt alsbald zur Überzeugung, daß der schwerfällige, mechanische Apparat staatlicher, öffentlicher Fachschulen nicht im entferntesten so viel geben kann, als die privaten Zusammenschlüsse hoher gewerblicher, künstlerischer und geistiger Intelligenzen, die im Wege der Selbsthilfe die soziale, ethische und praktische Höherbildung des Kunsthandwerks und seines Lehrlingswesens durchführen.



Alte Häuser und eine neue „Villa".

DIE HEIMAT IN DER KÜNSTLERISCHEN ERZIEHUNG

VON OSKAR SCHWINDRAZHEIM

DAS STUDIUM DER KUNST DES HEIMATSORTS

„Kunst des Heimatsorts!" – Klingt sehr hübsch, höre ich sagen – wenn nun aber gar keine da ist?

Ich sitze, da ich dies schreibe, in einem kleinen Nordseebadeorte und habe mich eben mit einem jungen angehenden Seminaristen, der hier zu Haus ist, über die altvolkstümliche Kunst in der Umgegend, deren Studium ich neben der Sommerfrische ein wenig betreiben will, unterhalten. Hier im Orte, meinte er, sei außer der Kirche und zwei bestimmten Häusern ja an Kunst nichts vorhanden. – Es ist die Ansicht, die man immer und überall hört, und die nicht etwa bedeutet: das sind für den Fremden wohl die wichtigsten Sachen, sondern die die tatsächliche Überzeugung der guten Leute darstellt: die Kirche und dies und jenes prunkvolle Haus – sonst ist nichts da, was mit Kunst irgendwie etwas zu tun hat! Und daher dann die so oft gehörte, teils schmerzlich, teils ironisch klingende Frage des Lehrers in Kleinstadt und Dorf, wenn man ihm von Kunsterziehung an der Hand der alten Kunst des Ortes spricht: Ja, aber wenn gar keine da ist!?

Ich will nicht philosophieren, woher diese Ansicht rührt, daß und warum sie falsch ist und bedauerlich usw., sondern ganz einfach praktisch an dem Orte, in dem ich nun einmal bin, das aufzählen, was ich an Bemerkenswertem und für den Kunstunterricht Nutzbarem vorfinde, indem ich die Kirche und jene zwei Häuser fast ganz beiseite lasse.

Zahlen beweisen: ich habe gestern 24 Films verphotographiert, um das Schönste und Bemerkenswerteste der alten Kunst des Ortes festzuhalten. Dazu kommen etwa 13, die ich im Vorjahre aufnahm. Es entfallen davon drei auf eines jener beiden Häuser; die Kirche und das andere Haus, sowie ein paar andere Sachen will ich erst noch aufnehmen – eine nicht unerhebliche Zahl sehr wohl bemerkens- und photographierenswerter

Motive werde ich fortlassen, weil mir, ganz ehrlich gesprochen, die Geschichte sonst zu teuer wird!



Typische Straße mit beschnittenen Bäumen.

Ich muß geradeheraus gestehen, daß mir so im Herumstreichen durch den kleinen Flecken schier ein wenig schwindlig wurde, wenn ich mir vorstellte, ich selber solle hier die Jugend an der Hand des Vorhandenen erschöpfend — „kunstunterrichten"! und zwar nicht deswegen, weil ich nicht wüßte, woher Material nehmen, sondern genau im Gegenteil, weil ich so viel zu betrachten, zu studieren und zu besprechen vorfinde, daß ich fürchten würde, damit nie zu Ende zu kommen!

Erstes Kapitel: Das Haus, mit einer ganzen Reihe von Unterkapiteln.

Da ist einmal an verschiedenen Exemplaren noch das niedersächsische Bauernhaus zu studieren, nebst seiner allmählichen Umwandlung in das kleinstädtische Bürgerhaus, sei's Handwerker-, Kaufmanns- oder auch Pfarrhaus u. a. Besonders schön ist das Kaufmannshaus hier zu studieren; so ungefähr wie hier die paar drastischen Kaufmannshäuser müssen die ersten hamburgischen, lübeckischen, wie auch die osnabrückschen u. a. niedersächsischen Kaufmannshäuser ausgesehen haben mit den vom Bauernhause beibehaltenen Gedanken, z. B. der großen Diele, und den besonderen Zutaten, z. B. der charakteristischen Winde am Giebel der Strasse oder an der Hinterseite des Hauses am Fleet, dem kleinen Laden und Kontor im Hauseingang u. a. Dazu kommen Scheunen (die hier sehr charakteristisch sind), Speicher u. dgl., sowie aparte Bauten, wie Mühle, Leuchtturm u. dgl.

Da sind zweitens allerlei Bautechniken: sehr schön der Fachwerkbau mit Ziegelfüllung und den über das Untergeschoß vorkragenden oberen Stockwerken, sodann vereinzelt Ziegelmosaik, Bretterverschalung u. dgl. mit dem Fachwerkbau verbundene Techniken. Dann der reine Ziegelbau, bisweilen unter Verwendung von Maueranker (an der Kirche eiserne stabförmige oder X förmige, an ein paar Häusern modernere kreisförmige). Dazu kommt die farbige Behandlung der Häuser. Bei den Fachwerkhäusern ist weißes Balkenwerk zu unbemalt gelassenem Mauerwerk die Regel, es kommen aber auch dunkelrote und grüne Bemalung des Holzwerks vor, namentlich in den Bretterverschalungen; endlich gibt's natürlich auch völlig weiß oder sonstwie völlig übermalte Fachwerkhäuser, leider darunter auch

solche, die dadurch ihren schöneren ursprünglichen Schmuck durch Ziegelmosaik törichterweise verhüllen. Bei den reinen Backsteinbauten spielt neben farbigem Fensterrahmen und Tür der Verputz natürlich seine Rolle, bei den modernsten „Villen" natürlich unter der leider scheint's unvermeidlichen Hinzutat einiger Pilaster u. dgl. großstädtisch schön sein sollender, fälschlich sogenannter „Verzierungen". An der Kirche ist endlich noch eine besonders alte Technik zu studieren, in der viele der uralten Kirchlein Niedersachsens hergestellt sind: das Mauern mit erratischen Steinblöcken. An Dachdeckungstechniken kommen vor Strohdach, älteres und modernes Ziegeldach und das moderne Schieferdach, leider auch das buntgemusterte! Die Strohdächer sind zum Teil schön bewachsen; auf einem prangen sogar ein paar schöne Kolonien des Donnerwurz, jener alten zauberkräftigen Schutzpflanze des alten deutschen Hauses, deren Pflege ja wohl sogar Karl der Große empfohlen haben soll.


Straßenpflaster (Klinker); Prellsteine. Windschutzbäume.

Da im Orte sowohl Dächer u. a. ausgebessert werden als auch Neubauten entstehen, so ist ausreichend Gelegenheit da, mit den Kindern dabei zuzuschauen, und all die verschiedenen Techniken während der Handhabung durch die Handwerker zu studieren.

Es reihen sich drittens an allerlei Hauseinzelheiten, voran Türen und Fenster. Erstere sind in ihrer ganzen Entwicklung von der alten quergeteilten Blangendör und der Grotdör des niedersächsischen Bauernhauses über allerlei recht nette, ja teils sogar sehr reiche Rokoko- und spätere Formen bis zu den heut üblichen zu verfolgen. Auch unter den Fenstern ist allerlei Bemerkenswertes, z. B. finden sich noch u. a. alte Butzenscheiben-Fenster, sodann sehr hübsche vorspringende vielflügelige Wohnstubenfenster mit kleinem Guckfensterchen im Seitenbalken u. a. m. Alter Türbeschlag, alte Fensterverschlüsse, Windbrettformen, Knaggenformen u. a. Fachwerkeinzelheiten, Formen der kleinen Dächelchen über den Winden, Wetterfahnen u. a. m. seien ferner nur ganz kurz angeführt.

Ein zweites Hauptkapitel bildet das Grün am Hause, hier insbesondere vertreten durch die vor dem Hause stehenden, auch wohl um die Ecken herumgezogenen, wandförmig flach, bisweilen sogar völlig rechteckig beschnittenen Windschutzbäume, die sich manchmal die ganze Straße entlang

ziehen und den Eingang einer Nebenstraße überbrücken. Dazu kommen die beschnittenen Hecken, der Windschutz der Felder und Gärten, beschnittene Einzelbäume im Garten, torförmig zugestutzte Bäume an der Gartenpforte, ganz bewachsene Häuser und der Garten selbst mit einer Farbenpracht, die ja fast ein Kapitel für sich abgibt.

Ein kleineres Sonderkapitel reiht sich an: die Gartenstakete, die Pflasterung, die Prellsteine, die Bänke vor der Haustür, die Hecks der Wiesen und Deiche, Lauben, Brückchen u. dgl.



Wandförmig beschnittene Windschutzbäume.

Das alles kann in mehrerlei Weise angeschaut werden, einmal mehr aufzählend und einzelbetrachtend, technisch-praktisch oder historisch, andererseits in bezug auf rein schönheitliche Wirkung, bestehe sie in den guten Verhältnissen eines Hauses, seiner Tür- und Fensterverteilung oder in malerischen Vorzügen, z. B. schöner Harmonie zwischen dem Haus und den Windschutzbäumen oder den Blumen des Gartens.

Nicht klein dürfte das Kapitel: Inneres der Häuser und Hausrat werden, es ist an alten, schönen Truhen, Schränken, Tischen, Stuckdecken, alten Öfen, Herdgeräten, Porzellan u. dgl. trotz aller Aufkäufer noch allerlei da, so daß man über allerlei Techniken, über Zweckmäßigkeit, über die Geschichte des Hausrats u. a. lang und breit reden kann.

Die Kirche des Ortes bietet ein außerordentlich reiches Kunstanschauungsmaterial. Sie ist ein mittelalterlicher Bau, mit Rokokochor, mit zwei stattlichen charakteristischen Türmen und einem freistehenden hölzernen Glockenturm mit kegelförmigem Dach auf viereckigem Unterbau. Innen ist sie sehr malerisch und feinfarbig reich an geschnitzten und mit Wappen bemalten Bänken, sie hat ferner einen berühmten geschnitzten Altar der Kalkarer Schule, zwei reichstgeschnitzte Gestühle für Pfarrer- und Lehrerfamilien, eine originelle, in Form einer Brücke vor dem Chorraum angebrachte Kanzel, eine bunte malerische Orgel und vielerlei interessante Kleinigkeiten, Gemälde, Epitaphien, alte bunte Fensterscheiben. Dazu kommen noch ein Renaissancesteinrelief (Kreuztragung Christi) und mehrere schöne alte Grabsteine, die an die Außenwand der Kirche gelehnt sind. Der alte Friedhof um die Kirche ist in Anlagen verwandelt.

An historischen Stilen, die so oder so mit Beispielen erklärt werden können, kommen in den Baulichkeiten des Ortes und dem Kircheninnern

vor: Gotik, Renaissance, Barock, Rokoko, Zopf, Biedermeierstil, dazu der niedersächsische Bauern- und Bürgerhausstil und die Stilarten des 19. Jahrhunderts, der Jugendstil mit eingeschlossen!

Noch nicht genug: es reiht sich an das Kapitel: Straße und Ortsanlage, Feldpfad, Deichpfad, Feldfahrweg, Dorfstraße, Landstraße, städtische Straße u. a. Typisch sind für die Gegend insbesondere die in der Einteilung des Landes natürlich begründete Geradlinigkeit der Außenstraßen im Oster-



Gartenpforte und Drehbrunnen.

und Westerende des Ortes, die Klinkerpflasterung und die durch die obenerwähnten wandförmig beschnittenen Windschutzbäume vor den Häusern charakterisierten Straßen. Unter den Straßen im Ort, da wo er ganz stadtähnlich ist, sind auch ein paar besonders hübsch gewundene, so daß sich sehr schön Betrachtungen über die verschiedene Ansichtswirkung der verschiedenen Straßenführung anstellen ließen.

Endlich sind ja auch die Nachbarorte erreichbar und bieten neues anderes Studienmaterial — die fröhlich bunten Schiffe, die in den Ort kommen, sind übrigens auch recht wohl beachtenswert.

Ist das nicht eine recht reichhaltige Speisekarte?

Ich weiß wohl, es wird diesem und jenem allerlei darin ein wenig sonderbar vorkommen, so als gehöre es eigentlich in sie gar nicht hinein: Bauernhaus, Windschutzbäume u. dgl. Sachen. Sie gehören aber nicht nur genau so gut zur Kunst, wie etwa altmexikanische Tempelanlagen, sondern ihr Studium ist für unsere deutsche Kunstfortentwickelung namentlich in Kleinstadt und Dorf auch weit wichtiger und gesünder als das jener! Daß wir heut genötigt sind, mühsam in unsern Kindern ein gesundes frisches und deutsches Kunstempfinden wiederzuwecken, kommt ja eben daher,

daß wir uns um unsere alte volkstümliche deutsche Kunst, die so kraftvoll, so wurzelecht war, daß sie selbst in dergleichen scheinbaren Nebensächlichkeiten sich charakteristisch aussprach, zugunsten allerlei ausländischer Kunstliebhabereien über die Achsel ansahen.

Gehen wir in uns, studieren wir erst einmal wieder innig die bescheidene Kunst unserer Heimat — wir werden bald sehen, daß sie reicher, interessanter ist, als wir dachten, wir werden sie bald sogar nicht nur „ganz nett“ usw. finden, sondern wir werden sie liebgewinnen! Und diese Liebe gilt es auf die junge Generation zu übertragen! Sie ist die Hauptsache, nicht das, „über Kunst schön reden können“! Sie ist die Grundlage für eine neue deutsche Kunst der Zukunft.



Ausbesserung eines Strohdachs.

DAS WESEN DER ERZIEHUNG

VON H. SCHARRELMANN

Alle wirkliche Erziehung, das heißt, alles echte, geistige Wachstum ist die Wirkung Gottes im Herzen des Menschen. Das klingt sehr orthodox und wird manchem sehr anfechtbar erscheinen, aber das schadet nichts. Ich bin fest überzeugt, daß wir in Wirklichkeit alle miteinander in der letzten religiösen Frage übereinstimmen; und daß man aus dem Grunde über religiöse Fragen nicht zu streiten sich angewöhnt hat, weil es da wirklich nichts zu streiten gibt. Trotz aller verschiedenen Bekenntnisse und Einzelanschauungen ist unser aller Vorstellung von der höchsten geistigen Kraft im Weltall nämlich doch dieselbe.

Heutzutage spricht man von einem unüberbrückbaren Gegensatz zwischen Religion und Wissenschaft, von einem tiefen Riß, der durch unsere Zeit geht und die Menschheit scheidet in Bekenner eines alten überlebten Glaubens, einer Religion, die der Vergangenheit angehört, die mit dem täglichen modernen Leben ständig in Konflikt kommt, und den Bekennern einer zukunftfrohen und zukunftsicheren Weltanschauung, die, auf der Wissenschaft basierend, dem Menschen neue Ziele weist und neue Wege finden lehrt zu einer höheren Kultur und einem reicheren Leben. Beide Anschauungen sind falsch und richtig zugleich.

Richtig ist, daß das offizielle Christentum im Laufe der Zeit immer mehr von seinem Gehalte an lebendiger Religion eingebüßt hat, daß immer mehr von seiner Kraft geschwunden und nur die Schale, die harte, verknöcherte Schale, übrig geblieben ist in Form von starren, uns jetzt ganz unverständlich gewordenen Dogmen. Und richtig ist auch, daß durch die Berührung unseres Geistes mit moderner Wissenschaft eine Bereicherung unseres Kulturlebens stattgefunden hat. Aber doch liegt zwischen diesen polaren Gegensätzen, hier überlieferter Glaube, hier moderne Wissenschaft, der warme Körper der lebendigen Religion, den wir durch unser fortwährendes Betonen der Gegensätze ganz aus den Augen verloren haben. Beide Weltanschauungen führen, wenn die Menschen an der Grenze der Erkenntnis angelangt sind, zu einem unfaßbaren geistigen Kraftzentrum, das als die letzte Ursache alles Geschehens und Werdens angesehen werden muß, das unsichtbar und überhaupt für unsere äußeren Sinne nicht wahrnehmbar hinter den Dingen dieser Welt wohnt, aber auch so sehr in ihnen, daß beide Anschauungen zu Recht bestehen, die eine, die behauptet, es gibt einen transzendentalen Gott, der von der Welt geschieden ist, und die andere, die monistische, die die Einheit in allem Sein betont.



Älteres Haus mit Winde am Giebel.

Es ist schon so. Der offizielle „Glaube“ sowohl als die Wissenschaft führen den Menschen unrettbar bis zu einem ignorabimus, wo alles Wissen und Erkennen aufhören und ein vages Meinen und Fürwahrhalten beginnen.

So würden wir Menschen ewig vor der Sphinx des Lebens stehen und nicht ein noch aus wissen und keinen Schritt in Lebenserkenntnis weiter kommen, wenn die äußere Erfahrung und das Dogma die einzigen Erkenntnisquellen für uns wären. Aber das sind sie nicht, sind sie wenigstens nicht bei einem Teile der Menschheit. Zu allen Zeiten und in allen Völkern hat es Menschen gegeben, die erkannt und durchaus begriffen haben, daß die äußere, sinnenmäßige Erfassung der Welt die denkbar mangelhafteste ist und daß wahre Erkenntnis, die wirklich befreit und beglückt, nur aus dem Inneren quellen kann. Und daß dieser innere Quell das klarste Wasser, den gesündesten Lebenstrank bietet, der überhaupt nur denkbar ist.



Rokokogiebel.

Wenn auch der Verstand dem einzelnen immer wieder vorspiegelt, daß alles Sein nur die Wirkung von Kraft und Stoff ist und daß der Mensch nichts anderes ist, als das gesetzmäßige Ergebnis des Wirkens dieser beiden Faktoren, so ist doch tief innerlich (wenn nicht diese Stimme immer wieder gewaltsam unterdrückt worden ist) jeder fest überzeugt, daß wir „Königlichen Geschlechts" sind.

In jedem Menschen ist eine Stimme, die zu ihm spricht, wenn er von der äußerlichen Wissenschaft elend im Stich gelassen und verraten worden ist. Diese Stimme spricht nicht nur in moralischen Fragen als das Gewissen und steht als solches hinter uns mit einem Rate in allen sittlichen Konflikten, sie ist auch ebensosehr bereit, wissenschaftliche Fragen zu beantworten, Fragen der Weltanschauung, Fragen der Erkenntnis. Es ist dieselbe Stimme, die den Künstler inspiriert zu seinen Kunstwerken, dieselbe Kraft, die ihm in Bildern, in Formen und Farben eine andere Welt zeigt, die von der unsrigen so verschieden ist wie der Tag von der Nacht. Sie ist die Quelle unserer besten Erkenntnisse und Urteile, die Quelle unserer Intuitionen und Offenbarungen.

Freilich das Wort Offenbarungen ist das verpönteste, das es gibt. Aber gerade weil kein Mensch etwas mehr davon wissen will und kein moderner Mensch mehr an „sogenannte göttliche Offenbarungen glauben mag", deshalb ist es so nötig, zu betonen, daß Offenbarung eine sehr häufig vorkommende, ganz alltägliche Sache ist, die jedermann kennt oder doch leicht kennen lernen kann und deren Kraft jeder schon in sich wahrgenommen, wenn er sich genügend scharf selbst beobachtet hat. Und diese Kraftquelle führt den Menschen zu einem staunenswerten Wissen, zu einer nie fehlgehenden Intuition. Denn sie ist der Ausfluß jener geheimnisvollen Ur- und Zentralkraft, die in der Philosophie die letzte Ursache der Welt genannt wird, die der religiöse Mensch „Gott" und die die Wissenschaft „die Dinge hinter unserer Erkenntnis" nennt. Diese Kraft wirkt in jedem Menschen, unbekümmert, ob wir sie anerkennen oder nicht (freilich wird ihre Wirkungsmöglichkeit beschränkt durch den



Rokokotür.

„Unglauben"). Diese Kraft kann nicht beleidigt werden durch ein Hinwegleugnen. Sie ist sonnenhaft, das heißt, sie wirkt immer in jedem Menschen, ohne irgend welchen Unterschied der Religion oder Konfession, der Rasse, des Geschlechts, des Alters, sie wirkt zu allen Zeiten und an allen Orten, sie wirkt mit in den wichtigsten Lebensfragen, als auch in den banalsten Fragen der Alltäglichkeit. Sie kann zu einem untrüglichen Ratgeber in allen Angelegenheiten entwickelt werden, zu einer ungeahnten Kraftquelle zur Erreichung der höchsten Wünsche des Menschen. Sie kann und soll zum Zentrum unsres Wesens werden, denn sie ist das Zentrum. Aber wie alles in der Welt, so fallen auch diese göttlichen Kräfte im Menschen unter das Weltgesetz der Entwicklung.



Schöne Tür- und Fensteranlage am Pfarrhause.

Und da setzt die Erziehung ein. Die Erziehung hat keine andre Aufgabe, als die Entwicklung dieser Gotteskraft im Menschen. Das heißt die Entwicklung jener Kraft, die aus der geheimnisvollen Tiefe unseres Innern aufsteigt und lebendig wird und sich äußert als Erleuchtung, Intuition, magische Macht, Gesundheit, Schönheit, Glück; kurz, als alles über gewöhnliches Maß Hinausgehende.

Seitdem ich dies erkannt habe, verliere ich immer mehr den Geschmack und das Verständnis für religiöse Streitfragen.

Immer merkwürdiger erscheint es mir, daß es überhaupt möglich ist, über die gewissesten Dinge in der Welt zu streiten. Und die gewissesten Dinge von allen sind die des Glaubens. Was ist eins der „bombensicheren Ergebnisse der Wissenschaft" gegen die simpelste Glaubenswahrheit! Jene verhält sich zu dieser wie Verdacht zur Tatsache.

Aber ich rede hier nicht von der landläufigen Auffassung des Glaubens, nicht von dem, was der Kirchenphilister und Pfaffe darunter versteht. Ich rede von dem Glauben als von dem innern religiösen Erlebnis. Der Glaube

ist Erlebnis und steht somit über jeder Debatte. Was ich innerlich als wahr erlebt habe, das kann mir weder der Papst noch irgend ein anderer abstreiten.

Laßt uns zu diesen Tatsachen vordringen, laßt uns zu inneren Erlebnissen kommen und wir werden aufhören über Glaubenssachen zu disputieren. Wir streiten ja nur, weil in uns eine nie ruhende Sehnsucht ist nach Klarheit und Wahrheit durch den Glauben, eine Sehnsucht, die das innere Leben noch nicht befriedigt hat. Wie der Jüngling sich zersehnt und zergrübelt, bis er (physisch und nur vorübergehend) die Erlösung findet im Weibe, so sehnt und zergrübelt sich die menschliche Seele, bis sie ihre geistige und dauernde Erlösung findet in dem Verbundensein mit Gott.



Donnerwurz auf einem Hause.

Über das alles kann nur der den Kopf schütteln, dem es an Erfahrungen fehlt. Und das mögen freilich recht viele sein.

Wie aber kommen wir zu inneren Erfahrungen? Nur durch Stille. In dir soll der Sabbat sein. In dir sollst du den Feiertag heiligen: täglich, stündlich und stets. Sobald der Sabbat in deinem Herzen klingt als ein ständiger Glockenklang, sobald du dich herausgerissen hast aus dem Kampfe und Streit der Umwelt, der Welt der Formen und Farben, der Meinungen und der einander jagenden Gedanken, sobald du bei dir selber zu Besuch gekommen bist und dein seelisches Gleichgewicht völlig gefunden hast, hast du überhaupt erst den Boden bereitet für die innere Erfahrung, den Schlüssel zu aller wahren und tiefen Erkenntnis. Aber es ist ja ganz vergeblich, das und anderes einem Menschen klar zu machen, dem es an allem und jedem hierfür fehlt. Versuche nur, dem Blinden zu reden von der Farbe! Denke dir, die Mehrzahl der Menschen sei blind und du der einzige Sehende, und du hältst diesen Blinden einen Vortrag über die Farbe. Gelächter, schallendes Gelächter würde dein Lohn sein. „Unbewiesene Hypothesen!" würde dir die Meute zuschreien: „Phantastereien, Halluzinationen, Metaphysik!!! Unwissenschaftliche Spekulationen!!"



Haus mit schöner Tür.

Und wir alle sind blind geworden in Glaubenssachen, wie mit Blindheit geschlagen in geistigen Dingen.

Ach, in anderen Epochen unserer Weltentwicklung war das anders. Es hat Zeiten gegeben, wo der ärmste Schusterjunge reicher war an inneren Erfahrungen und Gewißheiten, als der allergrößte Theologe von heutzutage.

Und doch hat es zu allen Zeiten und in allen Himmelsrichtungen einige wenige Menschen gegeben, die die Hüter der inneren Welt und ihrer Schätze waren und immer aufs neue ihren beleidigten blinden Mitmenschen das Evangelium des inneren Friedens und der Kraft des Glaubens predigten trotz aller Verhohnepiepelung.



Fachwerkhaus mit Giebelverschalung und vorspringendem Fenster im Erdgeschoß. Strohdach stark bewachsen.

Und das muß ja alles so sein.

Eines schönen Tages klopfte es an meine Tür, und sonnenverbrannt und mit strammen Waden trat ein Tourist zu mir ins Zimmer, ein Kollege, da irgend wo her, unten aus dem Süden. Er sprach von meinen Büchern und dankte mir viel ohne Ursache und lobte mich viel ohne Veranlassung und schaute sich neugierig in meiner Schreibstube um. Und dann trat er an mein Bücherbrett und las die Namen auf den Bücherrücken. Und seine Augen wurden immer verwunderter und größer und sein Mund immer mokanter. Und er hatte sie alle beieinander, meine besten Freunde: Cady, Trine, Emerson, Lorbeer, Meyrhofer, Eckehart, Silesius, Th. von Kempen, Swedenborg usw. usw.

Mein Gott! sagte er endlich, so was lesen Sie doch nicht? Doch, antwortete ich ihm. Sinnend blickte er mich an. Swedenborg? Swedenborg? Sagen Sie mal, war das nich son oller Geisterseher?

Ja freilich, das war „ein oller Geisterseher“. Aber wissen Sie, der ist mir gerade der Liebste!

Aber, sagte er, der hat doch nichts für die Schule geschrieben.



Haus mit vorspringendem Fenster.

Ach wissen Sie, antwortete ich ihm vertraulich, der war der größte Schulmeister der letzten Jahrhunderte, bloß — erzählen Sie es nicht weiter, sehen Sie mal, sonst wird er noch entdeckt und — das möchte ich doch nicht gern.

Aber, erwiderte er, das sind doch alles unmoderne Leute, und ich dachte — so nach Ihren Büchern zu urteilen — Sie wären ein ganz moderner Mensch.

Ich glaube das ist nur Verleumdung, übrigens, setzte ich verloren hinzu, diese „Leute“ werden jetzt wieder etwas modern.

Als ich das gesagt hatte, ist mein Besuch nach sehr kurzem Abschied von mir gegangen und hat nicht wieder geschrieben.

Freilich, es ist ja auch nicht leicht, einzusehen, was unsere tägliche Schularbeit, was z. B. Anschauungsunterricht und Heimatskunde mit Metaphysik und Mystik und Religion zu tun haben. Nichts und alles!! Und doch hat die Bremer Lehrerschaft, welche die Formel „Fort mit dem Religionsunterricht!“ aufgestellt hat, es der Religion zuliebe getan. Damit *sie* einziehen kann in *jede* Unterrichtsstunde, soll er, der ganz veräußerlichte, ganz Stoff gewordene Religionsunterricht, aus der Schule verschwinden. Ich kenne keinen Stoff, der wert wäre, um seiner selbst gewußt, oder gelehrt oder behandelt zu werden. Aller Stoff, alles äußere Wissen und Können, kann und darf der Schule nur Mittel zum Zweck sein, jede Unterrichtsstunde kann nur den einen Zweck haben, zu versuchen, die geheimnisvolle Tür zu dem innern Lehrmeister im Menschen (dem Christus in uns) zu finden. Erst dasjenige Kind, das durch den Unterricht in seinem innersten Punkt berührt ist, dem infolge der Worte des Lehrers wunderbare Ahnungen und Empfindungen über das Geheimnis des Lebens und seine Lösung aufgehn, erst das Kind ist unterrichtet worden. Und dieser innerste, geheimnisvollste Seelenvorgang erscheint immer und zu allen Zeiten als „Offenbarung“.



Fachwerkhaus,
Untergeschoß verschiedentlich verändert.

Plötzlich, oft ungerufen, ist sie da diese Offenbarung. Ganz plötzlich überfällt sie den Menschen und erleuchtet ihn, irgend eine harmlose Bemerkung, ein hingeworfenes Wort, eine Geste, ein . . . Nichts kann uns Welten öffnen. In solchen Augenblicken, wo wir das erleben, erleben wir Religion, denn wir erleben für einen winzigen Moment die Berührung mit der Urkraft der Welt.

Dahin zu arbeiten, daß diese Verschmelzung der Seele mit der Gottheit immer inniger und dauernder im Schüler wird, ist die höchste Aufgabe des Unterrichts.

Darum muß alle Vergeistigung unseres Lebens, alle fromme Kultur beim Kinde wieder anfangen mit einem neuen Respekt vor dem Gotteswunder des Lebens, das in ihm beschlossen liegt.

Albert Kalthoff, „Zukunftsideale“ S. 31.

WAS HEISST GEDICHTE KÜNSTLERISCH BETRACHTEN?

VON ALFRED M. SCHMIDT

III.

Da die Vortragsübungen für viele etwas Neues bedeuten werden, so empfiehlt sich ein Hinweis auf die Art der schulpraktischen Ausführung. Ich wähle zur Veranschaulichung das Gedicht „Die ersten Veilchen“ von Hoffmann von Fallersleben:

Ei, was blüht so heimlich
Am Sonnenstrahl?
Das sind die kleinen Veilchen,
Die blühen im stillen Tal.
Blühen so heimlich
Im Moose versteckt,
Drum haben auch wir Kinder
Kein Veilchen entdeckt.

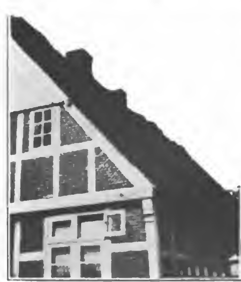
Ich will damit zugleich darlegen, wie ich mir bei den Kleinen mit solchen musikalischen Vortragsübungen den Anfang gemacht denke, denn das ist sehr wesentlich, daß von unten auf diese Einstellung des Ohres auf Klangwert und Stimmung des Gedichtes vorgenommen wird; dann ist für die Oberklassen von vornherein ein relativ selbständiges Genießen gesichert.



Fenster im Untergeschoß mit seitlichem Guckfenster.

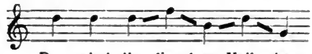
Das Problem ist: Wie muß unser Liedchen gesprochen werden? Die Voraussetzung: Wir sollen bei unserem Vortrage das alles wieder empfinden, was die Einstimmung und die Besprechung in uns an Vorstellungen und Gefühlen erzeugt haben. Ich rufe im Anschlusse an die Einstimmung und die Besprechung nochmals in Kürze den speziellen Stimmungswert und das konkrete Bild der Situation durch ein paar Fragen und gefühlsmäßige Anregungen in den Kindern wach und leite dann spezieller zu der ersten Partie über: Also an solch einem frühen Lenzestag, da gewahren wir es plötzlich: es blüht! Wir sehnten uns nach Blumen schon lange und nun kommt uns die Entdeckung doch überraschend, wie unerwartet. Welches Wörtchen bezeichnet denn das Überraschende? Wie muß es also klingen? Hört ihr, wodurch das Wörtchen den erwartungsvollen Klang bekommt? Vorsprechen der Reihe. Der Hochton wird festgestellt. Aber eine freudige Überraschung, es blüht ja. Hört, wie ich das spreche, damit es wie Freude erklinge. Diese kleinen Kinder werden vielleicht das leise, freudige Aufwärtsgleiten des Stimmtones noch nicht heraushören, dann begnüge ich mich mit dem inhaltlichen Hinweis: Ihr müßt euch vorstellen, wie lieblich

und treuherzig diese Blüte uns anschaut und euch herzlich freuen, daß das Veilchen blüht. Versucht's so! Die Augen der Kleinen fangen dann allmählich zu leuchten an und die Freude spiegelt sich sicher im Sprachklang wider. — „So schön und so verborgen, so heimlich“, fahre ich fort. Hört: so heimlich! Was stellst du dir denn bei dem Worte vor? Daran denke und sprich, daß es heimlich klinge. Welche Tonstärke? Schnell oder langsam die beiden Silben? Hört erst noch einmal! Ich spreche beidemal die ganze Zeile bis „Sonnenstrahl“, erst: heimlich auf zwei Takte verteilt, dann: heimlich im Sonnenstrahl so: ×́ ◡ ◡ / ×́ × / ×́. Wenn spürst du das Stille, Traute, Verborgene besser? Die Kinder entscheiden sich sicher für die erste Art. Glaubt man so weit gehen zu können, daß auch noch die mäßige Abwärtsbewegung auf die zweite Silbe dieses Wortes erkannt wird, so tue man es. Nun will ich einmal Schläge (Taktschläge) zu dieser gesprochenen Reihe hinzufügen. Zählt leise! Ergebnis: 4 Taktschläge = 4 Takte. Welche Silben begleitete ich durch je einen Schlag? Warum diese gerade? Hört nochmals! (Deutliches markiertes Sprechen.) Es sind die stärkeren, die betonten Silben. — Wie konnte das Blümchen so früh kommen? Wer hat es gelockt? Der liebe warme Sonnenstrahl. Ohne ihn gäb's gar kein Veilchen, der weckt das Leben. Das Wort Sonnenstrahl besagt also etwas sehr Bedeutsames. Versucht es so zu sprechen! Ich ergänze: Hört ihr den Unterschied: am Sónnenstràhl und: am Sónnènstráhl? (Wieder mit Taktschlägen.) In welchem Falle spürt ihr das Wohltuende, Lebenweckende am besten? Ergebnis: Sonnenstrahl 3 (etwas gedrängte, beschleunigte) Takte. Melodisch noch: fragender Tonfall. Übung der beiden Reihen, einzeln und im Chor. (Daß diese zweite Reihe schließlich auch viertaktig ist, kann erst beim folgenden festgestellt werden.)



Einzelheit eines Fachwerkhauses, an dem die zierliche Ausbildung selbst der einfachst handwerksmäßig hergestellten Bauteile ersichtlich ist.

Nun die Antwort? Die Veilchen sind's, dies wollten wir wissen. Und wie ist uns bei dieser Antwort zumute? Nun so sprecht mit dem freudigen Nachdruck auf Veilchen! Man lasse ähnlich wie vorhin bei „heimlich“ die rhythmische Dehnung bei Véilchèn durch den Gegensatz heraushören. Ihr hört schon, wieviel Taktschläge gehören zu dieser Reihe? Aber die innige Freude fehlt euren Worten noch immer. Hört auf mich! Ich spreche mit markierter melodischer Bewegung besonders auf „lieben Veilchen“ und suche diese durch die Kinder heraushören zu lassen. Darauf zeichne ich an die Wandtafel die Kurve an.



(Bei den nun folgenden Sprechversuchen sind die Kinder deutlich auf den Gegensatz zwischen ihrer und der gewünschten Melodie aufmerksam zu machen!) Die folgende Reihe ergibt sich melodisch (Abstieg) und rhythmisch für jedes normal empfindende Kind von selbst, bedarf also keiner Vertiefung. Nun sprechen bis „Tal“; einzeln und im Chor. Dabei folgt noch die Frage: sprecht ihr die Reihe am Sonnenstrahl wirklich dreitaktig? Sprecht mit leisen Taktschlägen! Ich spreche einmal so, daß ich die Schlußpausen, die den 4. Takt ausfüllen, tatsächlich beseitige. Alles ist einig: Das geht nicht an, jede Reihe hat 4 Schläge. Wir können gar nicht anders als so sprechen. Wodurch aber kommt die volle Taktzahl zustande? Hört nochmals! (Wir warten ein wenig.) Ausdruck: Pause. Im folgenden komme ich nun schneller zum Ziele. Ich lasse einfach versuchen, die folgenden Teile des Gedichtchens der Stimmung gemäß und viertaktig zu sprechen und lasse ohne weiteres empfinden, welche Wörter dadurch besonders hervortreten und wie wohl das zum Inhalte paßt. Hier und da, wo der Vortrag der Kinder Anlaß gibt, wird dann durch melodische Vertiefungen der Gefühlsgehalt der kindlichen Sprache erhöht. Was da in Frage kommen kann bei Kindern bis zum 4. Schuljahr, ist oben ja angegeben.

Sache des Lehrers ist es nun, nicht Sache der Methode an sich, darüber zu wachen, daß diese Vortragsübungen das Kind je länger je mehr zur Selbständigkeit führen.

Der Anfang wird gemacht durch selbständiges Hören und selbständiges Entscheiden auf Grund des Gehörten, dem dann die bewußte schöne und charakteristische Nachahmung folgt. Die Mittel- und Oberklassen haben dieses ästhetische Hören zwar auch fortgesetzt zu pflegen, aber sie haben je länger je mehr dafür zu sorgen, daß die Kinder befähigt werden, auf Grund der ästhetischen Vertiefung in den Inhalt sich selbständig einen ästhetischen Vortrag zu schaffen; wie ja gleicherweise auch für die Inhaltsbesprechung das letzte Ziel im Auge behalten werden muß, dafür zu sorgen, *daß sie sich allmählich überflüssig mache.* Das ist das Letzte und Höchste, das ebensowenig verfrüht als verspätet oder gar nicht erstrebt werden darf. Ich kenne keine Methode, die diesen Fortschritt zur Selbständigkeit besser ermöglichte als die von mir empfohlene. Wer daran zweifelt, hat den Geist meiner ästhetischen und pädagogischen Darlegungen nicht in meinem Sinne verstanden.

Welche Folgerungen ergeben sich nun aus den vorhergegangenen Beispielen für die unterrichtliche Behandlung von Gedichten? Die meisten Irrtümer über die Aufgaben der Gedichts-

behandlung gehen hervor aus einer mangelhaften Erkenntnis des Wesens des Gedichts. Inhalt und Form in ihrer reinen Harmonie ist sein Wesen. Nicht das Verständnis des Inhalts und der Form an sich, sondern das unmittelbare Empfinden ihrer harmonischen Einheit ist das eigentliche Wesen des Kunstverständnisses, dieses Empfinden ist zugleich Genuß, bewußter Kunstgenuß. Es wird nie zu diesem künstlerischen Genusse kommen, wenn nicht all die Gefühlswerte, die den Dichter beim künstlerischen Schöpfungsakte erfüllten und die Anschauungs- und Ideengehalte, die seine Seele bewegten, nachempfunden, nacherlebt werden. Es muß sein, als ob sich eine Seele in eine andere gleichgestimmte, die Dichterseele, versänke, sich mit ihr vermähle. In solchem Einssein der Seelen, dieser Stimmungsharmonie, läßt sich dann die Form gar nicht mehr als loser Bestandteil, als ein neben dem Inhalte Bestehendes auffassen, sondern sie fügt sich, sofern man es mit einem echten Kunstwerke zu tun hat, zur Einheit mit ihm zusammen, erscheint als das absolut natürliche und einzig mögliche Gewand, das diesem Inhalte wesensverwandt, wesensgleich ist, die sinnliche Verkörperung des Inhalts. Welche Aufgaben bei dieser Auffassung der Gedichtsbehandlung erwachsen, ist klar. Sie hat den Stimmungsgehalt einer Dichtung unmittelbar genießen zu lassen, mit ihm die Gedanken und Ideenwelt derselben zu durchdringen und diese so, poetisch verklärt und mit jenen intimen Gefühlswerten verwoben, die die Stimmungseinheit der Dichtung kennzeichnen, zum Bewußtsein zu bringen, sie hat endlich die Einheit von Inhalt und Form empfinden zu lassen und im Begreifen von beiden die Mittel zu einem elementar künstlerischen Vortrage zu gewinnen. Darauf, daß die Poesiestunde den Vollgehalt der reichen Bildungswerte unserer Dichtung erschöpfe, kommt es mir fürs erste an. Alle Schattierungen des Gefühlslebens, der logische Verstand, das ethische Urteil, der ästhetische Kunstverstand mit dem ihnen zugeordneten reichen Gefühlsschatze, nicht minder der Wille werden durch sie bewegt. Diese Fülle von Werten muß die unterrichtliche Behandlung nachleben, nachschaffen lehren, und all das reiche Gemüt, das in diesen Inhalten anklingt, muß sie aufs neue ertönen lassen in den Kinderseelen und auf ihren Lippen. Aber all diese Inhalte — und das ist nun das Neue bei der Gedichtsbehandlung gegenüber den nicht künstlerisch gestalteten Stoffen unserer Unterrichtspraxis, das spezifisch Kunstgemäße — alle diese Inhalte müssen unter den ästhetischen Gesichtspunkt gerückt werden. Es muß mit dem Inhalte zugleich die Form für solch edlen Stoff begriffen werden in ihrer Schönheit, und ihrer Kraft und schließlich das Höchste: es muß die künstlerische Einheit von Inhalt und Form erkannt, hie und da auch wohl nur gefühlt werden, denn diese Einheit ist das Erhabenste am Kunstwerk, das uns oft wie ein Geheimnis berührt, weil es nur zu fühlen, nicht aber in Worten auszudrücken ist. Damit ist aber auch die Gedichtsbehandlung gezeichnet als

die schwerste aller unterrichtlichen Aufgaben. Damit ist zugleich eine Art der Behandlung gegeben, die, indem sie künstlerisch erzieht, auch im wahrsten Sinne ungesucht und unbewußt das gesamte übrige Geistesleben bildend beeinflußt, die in engster Verbindung mit den ästhetischen die ethischen wie die logischen wie die allgemein gefühlsmäßigen Qualitäten in der Seele zur Entfaltung bringt. Ich meine nun nicht, daß die speziell ästhetischen Aufgaben der Gedichtsbehandlung erst am Schlusse ihre Lösung finden sollen, nein, das Ganze ist ästhetische Arbeit. Der Begriff „poetische Form“ sagt mehr als sprachlich-ästhetische Form. Man muß eine inhaltlich- und sprachlich-ästhetische Seite der Behandlung unterscheiden. Es ist das für die Auffassung der Gedichtsbehandlung wichtig. Die künstlerische Aufgabe des Dichters ist Formgebung, Gestaltung mit schöpferischer Phantasie. Die Anschauungskraft der letzteren sichert seinen Gestalten und Bildern die Naturtreue, die Gemütsstärke des Dichters bedingt den Gefühlsgehalt der Dichtung, die apperzeptive Kraft aber sichert die organische Verknüpfung der Teile des Kunstwerks, die künstlerische Einheit desselben. Eine Dichtung künstlerisch verstehen heißt also, sich ihren Anschauungsgehalt innerlich schauend zu eigen machen, nachgestalten, heißt ferner, ihren Gefühlsgehalt in sich erleben, nachempfinden, heißt endlich, den organischen Zusammenschluß ihrer Glieder und ihre künstlerische Einheit zu begreifen; das ist das nachschaffende synthetische Verknüpfen. Hiermit sind aber Ziele gesetzt, deren jedes jene doppelte Seite des ästhetischen Begreifens und Genießens in sich schließt. Ich mache mir den Anschauungsgehalt zu eigen, das heißt einmal, ich stelle mir jedes Bild, jede Situation, die der Dichter zeichnet, so lebhaft wie möglich vor, aber das heißt auch, ich suche zu erkennen, wie diese konkret vorstellende Phantasietätigkeit in der Dichtersprache die kräftigsten Stützen findet, wie Sprachklang, Ausdruck, Tempo, Rhythmus, Melodie, Satzbau eine reiche Quelle sinnlicher Anschauungen darstellen, die sich mit den inhaltlich-geistigen Bildern vermählen. Ich lebe mich in den Gefühlsgehalt einer Dichtung ein, das heißt ebensowohl, ich lasse mir das Herz bewegen durch die Bilder, Erlebnisse, Situationen, durch die Gestalten der Dichtnng und deren seelische Werte als auch, ich lausche den Sprachklängen und -lauten, ganz besonders der Sprachmelodie ihre stimmungsvollen, gefühlsmäßigen Wirkungen ab und suche die Harmonie zwischen dieser Gruppe von Gefühlen und jener inhaltlich bedingten zu empfinden. Ich suche Einheit und Zusammenhang im Kunstwerk zu begreifen, das heißt einesteils, ich spüre den Verknüpfungen der Anschauungen, Gedanken und Ideen nach, dringe in den organischen Aufbau der Dichtung ein und begreife die natürliche Struktur ihres geistigen Gehalts, aber zugleich, ich sehe, mit welchen sprachlichen Mitteln ein solch kunstvolles Gefüge zustande kam, und wie nunmehr das Sprachgebäude und alle seine einzelnen

Glieder eine unlösbare Einheit mit dem gesamten Inhalte bilden, wie diese zwei wesensgleichen Elemente eine wunderbare Verschmelzung eingegangen sind.

In diesen Ausführungen müssen nun auch die Hauptaufgaben der Gedichtsbehandlung gekennzeichnet sein. Sie sind sämtlich ästhetischer Natur, ästhetisch im weitesten Sinne des Wortes. Aber es liegt ebenso deutlich am Tage, daß bei der Lösung dieser ästhetischen Aufgaben alles, was abgesehen von der künstlerischen Gestaltung an inhaltlichen, an sich „stofflichen" Werten im Gedichte enthalten ist, mit berührt werden muß, daß sich also eine Vertiefung in den logischen, ethischen, religiösen Wert ebenso nötig macht wie ein Verständnis der Begriffs- und Vorstellungswelt der Dichtung im einzelnen und ganzen. Aber der oberste Gesichtspunkt, unter den diese Elemente schließlich immer wieder eingereiht werden müssen, bleibt der ästhetische. Alle pädagogische Arbeit an einem Gedichte steht im Dienste des Verständnisses der künstlerischen Gestaltung des geistigen Gehalts der Dichtung und soll im Zusammenhange damit reif machen zu den Freuden des Kunstgenusses. Die Einstimmung arbeitet diesem künstlerischen Begreifen von Anfang an vor, Vortrag und Besprechung haben in dieser Arbeit ihr eigenstes Ziel zu suchen. So greift bei aller Kunstbetrachtung das ästhetische in das stoffliche Moment hinüber und stellt sich als höheres Prinzip über das letztere. Künstlerisches Verständnis, edler Genuß, geistige Vervollkommnung sollen die Ergebnisse solcher pädagogischen Arbeit sein: das wurde schon bemerklich. Aber noch ein besonderer praktischer Gewinn verbindet sich damit: Hier liegen auch die Quellen eines guten, elementar künstlerischen und zugleich eines selbständigen Vortrags der Kinder. Die Erziehung zum guten Vortrag ist längst als etwas sehr Wichtiges erkannt worden, aber an einer sachgemäßen Methode der Vortragsschulung hat es bisher gefehlt. Daher war der Erfolg auf diesem Gebiete ein unverhältnismäßig geringer. Gerade die künstlerische Gedichtsbehandlung vermag darin Wandel zu schaffen. Da muß nun nachdrücklich betont werden, daß für die Fähigkeit des guten Vortrags die inhaltlich-ästhetische Vertiefung nicht genügt – man meinte das wohl bisher – sondern daß das wesentlichste Hilfsmittel des Vortrags ein in enger Beziehung zur Ästhetik des Inhalts stehendes sprachästhetisches Verständnis ist. Deswegen ist letzteres so vortragbildend, weil sich in ihm dem Kinde direkt die Mittel offenbaren, die ihm ermöglichen, alle jene geistigen, dem Kunstwerke innewohnenden Werte sprachlich zum Ausdruck zu bringen, die die Kunstbetrachtung in ihm auslöste, die es genießend in sich erlebte. Die sprachästhetischen Belehrungen sind daher die höchst wichtige und lang vermißte Brücke zwischen dem stillen, im engeren Sinne geistigen Begreifen und Genießen einerseits und der praktischen Kunstübung, dem hörbaren, sinnlich und geistig zugleich

anregenden Vortrag des Kindes andrerseits. Die inhaltlichen Werte und ihre innere geistige Form gewinnen erst ihre sinnlich kontrollierbare Gestalt in den Sprachformen, und zwar in der gesprochenen und gehörten Sprache. Ganz naturgemäß muß also die Vortragsschulung an dieser Stelle einsetzen. Zur elementaren Vortragskunst aber soll das Kind schließlich gelangen! Im Vortrage offenbart sich erst die Totalwirkung, das volle Leben der Poesie. Gedichte sind ihrem ureigensten Wesen nach etwas zu Hörendes, zu Sprechendes, nichts still für sich zu Lesendes.

Eine scharfe, nur in der Abstraktion auszuführende Analyse des poetischen Kunstwerks wird also unterscheiden den Stoff an sich, seine psychologische oder geistige Form und die sprachliche Form, in der Wirklichkeit aber sind diese drei bei einem jeden Kunstwerk untrennbar vereint. Wenn nun aus dieser Tatsache geschlossen würde, daß die drei Momente auch bei der pädagogischen Behandlung in steter Verbindung auftreten sollten, so wüßte ich dem das eine in der Sache selbst liegende Bedenken entgegenzuhalten, daß der „Inhalt" und seine innere künstlerische Form bei einem Kunstwerke die ganze Kraft der Wirkung erst bekommen, wenn sie als ein Ganzes im Zusammenhange und in ihrer Einheit und Totalität erfaßt sind, und daß es gerade dieser Gesamtcharakter nicht selten ist, welcher die sprachästhetische Auffassung der rhythmischen, melodischen und stilistischen Einzelheiten vor allem beeinflußt. Die Gesamtstimmung einer Dichtung z. B. wirkt nicht selten so stark auf die sprachästhetische Form, daß derselbe Satz inmitten eines anders gestimmten Kunstwerkes eine völlig andere Melodik, Rhythmik, Klangfarbe und Schnelligkeit verlangen kann. Man muß eben immer bedenken, daß sich auch die Sprachform nicht etwa aus lauter isolierten Einzelheiten zusammensetzt, sondern daß diese Einzelheiten schließlich auch wieder ein Ganzes darstellen, das mit dem Ganzen des Inhalts eine Lebensgemeinschaft bildet, eine vollkommene Harmonie. Darum halte ich's für nötig, daß Anschauungs-, Ideen- und Gefühlsgehalt und ihre künstlerische Einheitlichkeit, alles das, was man oft schlechthin als Inhalt bezeichnet, erst einmal im Zusammenhange erfaßt sind, ehe ich die Ästhetik der Sprachform und ihre Beziehungen zum geistigen Momente der Dichtung behandle, und daher mache ich mich an sprachästhetische Betrachtungen erst bei der abschließenden Vortragsübung, also nach der inhaltlichen Besprechung. Aber auch pädagogische Gründe sprechen dafür. Einmal meine ich, daß es für Kinder zu schwer ist, jenes oben charakterisierte dreifache Ineinander zu begreifen, wenn seine drei Elemente von Anfang an nebeneinander hergeführt werden, sodann aber bietet sich bei meiner Gruppierung der methodischen Tätigkeiten der große Gewinn, daß diese sprachästhetischen Belehrungen für Kinder unmittelbar praktischen, eben vortragsbildenden Wert bekommen. Das ist mir sehr wichtig. Von diesem Gesichtspunkte aus möchten sie in geschlossenem

Zusammenhange auftreten. Die Möglichkeit, ab und zu Betrachtungen der Sprachform mit ästhetisch gestimmten Inhaltsbetrachtungen unmittelbar zu verbinden, bleibt trotzdem offen, so, wenn der poetische Stoff es mit Notwendigkeit fordert und die Kenntnis des Gesamtinhalts entbehrt werden kann, wenn ferner die kindliche Fähigkeit es zuzulassen scheint. Hier tritt das pädagogische Urteil in Funktion, das man nirgends reger wünschen muß als bei der Gedichtsbehandlung.

RELIGION DES KINDES

AUS EINER AUTOBIOGRAPHIE

I.

Der schöne Sonntagmorgen. Und einmal war ein Sonntagmorgen, den ich nicht vergessen kann — wohl weil er symbolische Bedeutung hat —; ein Sonntag im Mai oder Juni. Wir wollten zu mehreren Kindern hinaus auf die Waldwiese und spielen. Wir, meine Geschwister und ich, wurden vom Vater streng gehalten und mußten, wenn wir derlei vorhatten, unsern Ausgang erst anmelden. Ich tat es, kriegte aber den Bescheid: Du bleibst hier und gehst mit in die Kirche. Das machte einen niederschmetternden Eindruck; einmal der Kameraden wegen, dann, weil ich die sonnigen, leuchtenden Sonntagmorgen je und je geliebt habe. Ein unendliches Gefühl des Glücks war es für mich immer, wenn wir morgens nach dem Kaffee im Sonntagszeug in den schönen Morgen, ins Freie traten, in das Gärtchen vor dem Hause — wenn Straßen, Häuser und Gärten so ganz anders aussahen als sonst. Und keine Schule war. Und Aussicht auf eine Waldtour war. Und alle Phrasen vom Jammertal und dergleichen, dahin waren, wo sie zu Hause sind: zum Teufel ... Also: trotz Weinens, trotz Fürsprache der Mutter mußte ich mit zur Kirche. Und so habe ich, obwohl ich's gern wollte, diesen Tag nicht vergessen. Es ist mir wie ein trauriges Symbol. Ich werde später sagen, wieso und warum.

Der zehnjährige Dichter. Bei jedem Kinde kommt, mal früher, mal später, eine Zeit, in der die herrschende Erziehungs- und besonders Unterrichtsmethode dennoch einen gewissen Einfluß erlangt — trotz des gesunden Fühlens unserer deutschen Jugend. Es ist eine Zeit der Krise. Denn ihr Ausgang entscheidet, ob das Kind unterliegt oder stark genug ist, seinen Weg zu gehen. Daß aber die Normalerziehung Einfluß hat, ist nicht ihr, sondern dem Kinde selbst zuzuschreiben. Das Kind hat das Bestreben, alles, was ihm geboten wird, selbst die ödeste Materie — eben weil momentan nichts anderes da ist — mit Geist, mit seiner Phantasie zu füllen. Auch von der landläufigen religiösen Welt- und Lebensbetrachtung (in Schule und kirchlichem Unterricht) mit den Stichworten: Sünde, Gesetz, Jammertal, Buße, Reue, Vergebung usw. absorbiert es immerhin genug, um im Rahmen seines Denkens und Fühlens ein entsprechendes — wenn auch nicht vollständiges — Lebensbild machen zu können. Für alle diese Worte und abstrakten Begriffe findet es schließlich in seinem Leben meistens Haken und Häkchen, an die es sie hängt. Es wird vertraut damit — und das Unglück ist geschehen — das keine jesuitische Erklärung — der Zweck sei gut — ungeschehen und besser macht: die Reinheit und Naivetät des kindlichen Fühlens ist getrübt. Das übrige besorgt die mittelalterliche, dem Irdischen abgewendete, bestenfalls in mystischen Wendungen sich erschöpfende Gesangbuchlyrik. Auf mich hatte das Gesang-

buch damals ziemlichen Einfluß, daß ich in einsamen Stunden — und meine Jugend hatte viel einsame Stunden — mich oft als „sündigen Menschen“ fühlte, in einer schändlichen Frühreife die Klostermüdigkeit alter Naturen (in verdünnter Form) kostete. So nur konnte ich anfangen, als zehn- oder elfjähriger Knabe religiöse Verse zu schreiben. Ich sage absichtlich nicht: dichten, denn das war's nicht. Dazu stand ich zu sehr unter dem Einfluß des Gesangbuches. Meine Verse gingen auf die Reime — Gott, Not, Sünden, — Finden, Gebot, Tod. — Sogar wörtliche Reminiszenzen schlichen mit ein. Schade, daß nicht einiges davon erhalten blieb — als abschreckendes Beispiel eines verheerenden Religionsunterrichts ... Erst später, nach langer Zeit, ging mir auf, wie ungesund diese Zeit war. Daß sie es war, mag nicht jedem christlichen Gemüt klar sein. Aber dann kann ich ihm nicht helfen. Vielleicht aber wird es im Verlaufe meiner Erzählung noch klar. Jedenfalls überwand ich diese Periode und trug mich mit 13 Jahren mit dem Gedanken, eine Indianergeschichte zu schreiben. Es wurde jedoch nichts daraus: Turnen, Spiel, Lesen, Arbeit im Hause für die Eltern erforderten viel Zeit. Einige Male saß ich mit einem leeren Schreibheft im Garten unter einem Syringengebüsch, um zu beginnen; farbige, goldene Bilder — Sioux, Trapper, Urwald, Fluß, Miß Soundso, der edle Häuptling, die Felsen in Wildwest, die Farm, die Morgenröte über der Prärie — schwebten vor meinen leuchtenden Augen. Das glitzernde Grün eines schönen Nachbargartens, in dessen Büschen die Sonne spiegelte, trug zu meinen Visionen bei — zum Schreiben kam ich nicht.

Aber dieser wenigen verträumten Dichterstunden entsinne ich mich immer gern. — Wenige Tage nach meiner Konfirmation, an einem Sonntag, als der Waldmeister schon da war, dichtete ich mein erstes Frühlingslied; und darin war keine Spur von Sünde, Tod und Teufel. Schade, daß ich diese und die folgenden Gedichte nicht aufbewahrt habe. Nicht weil sie bleibenden Wert hatten, sondern weil sie einen interessanten Beitrag zum Thema Kunst und Kind geben könnten.

G e b e t e. G o t t u n d d a s W u n d e r, d a s n i e k a m. Meine ganze Kinderzeit durch und auch später (zuletzt freilich gewohnheitsmäßig) kultivierte ich das Gebet. Ich fühlte es als Gottesdienst. Ich bildete das Abendgebet selbständig aus. Es wurde gesprochen (aber nur in Gedanken), wenn ich entkleidet unter den Decken mich hingestreckt hatte. Es war bei mir nicht bloß eine Bitte um Schutz für die Nacht (den erwartet jedes Kind im Grunde als etwas Selbstverständliches); sondern es war mein Generalvortrag beim lieben Gott und betraf alles, was mich in meinem jungen Leben bewegte, alles Bedeutungsvolle. Es ist viel, was ein junges Menschenkind Gott vorzutragen hat, weil niemand in seiner Nähe dafür Beachtung und Liebe übrig hat.

Und man wird sehen, wie aus diesen Erlebnissen das spätere Verlieren Gottes notwendig wird. Einen unendlichen Glauben haben Kinder (und Menschen überhaupt); einen Glauben, der in der Tat Berge versetzen könnte — wenn so etwas ginge ... So kam es denn, daß das Abendgebet manchmal recht lange dauerte und oft schlief ich erst nach einer Stunde ein. Das Morgengebet kam dagegen meist zu kurz — die Zeit für Anziehen und Kaffeetrinken war so knapp. Und manchmal verpaßte ich's ganz; dann empfand ich stets arge Reue. Denn ich sah in dem viermaligen täglichen Beten (Morgen, Mittagessen, Abendessen und Nachtgebet) das Gebot Gottes.

Die abendliche Unterredung mit Gott war mein Geheimnis. Ich hätte mich geschämt, wenn ich hätte laut beten sollen. Ich improvisierte diese Gebete. Nur die Bitte um Schutz (das war Herkommen) faßte ich immer in die Verse „Müde bin ich, geh zur Ruh“. Mittags bei Tisch beten zu müssen, war mir eine Qual. In

ähnlicher Weise ist es mir heute noch eine Qual, Liebeslyrik oder sonst heilige Kunst laut und in Gesellschaft zu zitieren. Ich bringe das einfach nicht fertig. Desgleichen ist mir Gebetsübung, gemeinsames Beten und dergleichen ein Greuel. Jesus hatte auch in diesem Punkte ein ungeheuer gesundes Empfinden. Und nur eine „Theologie“ – die sich noch dazu wissenschaftlich schilt – bringt es fertig, seine klaren Worte in der Bergpredigt in ihr Gegenteil zu verkehren: in das Gegenteil, das praktisch die Gottesdienste zeigen. Alles Heilige verlangt Einsamkeit und Stille.

Eine große, eine unendlich wehmütige Melodie ist das Sehnen, der Glaube und die Liebe meiner Kindheit. Ein schönes trauriges Symbol vom Glück der Menschheit. Um was alles habe ich Gott gebeten! Ihn, der das Gesetz des Lebens ist, der Strenge und doch Gütige, von dem niemand etwas erfährt, es sei denn durch sich selbst. In welch erhabenmelancholischer Weise habe ich ihn mißverstanden. Welch eine via dolorosa hat meine Seele gehen müssen, bis ich ihn endlich erkannte und in seine fernfernen, formlosen Züge schaute, bis ich seine nah-nahen Hände fühlte. Hände, die ewig waren vom ewigen Wechsel, und die das ewige Leben selbst sind...

Ich bat um das Wunder mit der Inbrunst des Märtyrers und Heiligen. Kam es nur deshalb nicht, weil ich kein Heiliger und Märtyrer war? Oder war ich doch beides? – Ich bat um Ruhm, um einem blonden, blassen Mädchen imponieren zu können. Ich bat um Schwert und Roß. Und der Sinn von alledem war, daß ich um Taten bat. Taten aber kann niemand von niemandem erbitten; die muß man in sich haben. Ich bat um Wunder, wie man die Mutter um Märchen bittet; oder um Backwerk in der Adventszeit. Ich bat um Reichtum für meinen Vater (der, was mir damals unbekannt war, in seiner ungeheuren und doch unscheinbaren Energie und in seinem Gottesglauben einen gewaltigen Reichtum besaß; mit kleinsten Mitteln hat er Bedeutendes geleistet). Ich bat Gott um Gesundheit für meinen Bruder. Ich bat um Geschenke zu Weihnachten.

Das Gewaltigste aber tat ich Gott an, als ich das alles nicht mehr bat, sondern nur manchmal dachte: w i e s c h ö n es wäre, w e n n das Wunder nun käme. Das war mehr als Bitte, das war das blutende Herz, der stille Blick scheidender Liebe mit der Träne der Wehmut... Wer über diese Bekenntnisse lachen kann, hat das Glück und das Leid nie gekannt und wird das wahre Wunder nie erfahren. Ein stilles, weises Lächeln aber mag schon erlaubt sein.

Nun – keins der Wunder kam. Gott ging über alle Gebete stumm hinweg. Ein Beweis, daß der Gott der Theologen heute eine Mystifikation ist. Gott ist größer. Gott ist dem Leben näher. Nun, dafür habe ich jenen toten Gott „mit meinen Händen begraben“, damit er sich wandle zu jenem größeren Gotte Jesu, der dem Leben kein Widerspruch ist...

KARL RÖTTGER

MENSCHENKENNTNIS

Was soll es heißen, die innere Entwicklung eines Charakters wirklich zu verstehen und schildern zu können?

Man ist hier in erster Linie darauf angewiesen, sich selbst zu beobachten; aber wie interessant auch persönliche „Bekenntnisse“ sind – seien sie mehr oder weniger maskiert – so werden sie doch stets an dem Mangel leiden, daß die Schilderung des inneren Lebens nie recht mit der des äußeren, mit dem Plastischen an der Persönlichkeit verschmilzt; denn während man sehr wohl das Äußere anderer beobachten kann, kann man sein eigenes gerade nicht beobachten. Es nützt nicht einmal sich zu spiegeln, denn dadurch lernt man nur seine eigene Physiognomie in e i n e r Situation kennen, nämlich wenn sie sich spiegelt. Außerdem muß man, um wirk-

lich sein eigenes inneres Leben zu verstehen und es von den richtigen Gesichtspunkten aufzufassen, auch wirklich das anderer verstehen; man hat nicht genug an dem Studium eines einzigen Menschen und kann nicht selbst sein eigenes bestes Modell sein.

Wie aber macht man es, um den Faden in dem Subjektivitätsleben eines andern Menschen in seiner inneren Entwicklung zu erkennen? Der unmittelbaren Betrachtung liegt er verborgen. Seine Subjektivität offenbart sich wohl nur funkenweise durch den Ausdruck seiner Gestalt und seines Antlitzes, aber das Verbindende, Übergangene, die Motive und deshalb das Verständnis gehört wirklich seinem Innern an und ist deshalb verborgen. Das Verständnis beginnt notwendigerweise vorläufig mit einer reinen Hypothese, indem ich voraussetze, daß sein inneres Leben gänzlich meinem eigenen entspricht, und unwillkürlich einen Reflex meines Subjektivitätslebens in die für mich dunklen Gebiete des seinen werfe, meinen Willen, mein Gefühl und mein Denken in das seine hineinlege. Dies vorläufige Verständnis hat einen richtigen Ausgangspunkt, weil es wirklich in dem einen Menschen nichts gibt, ohne daß man etwas Entsprechendes in dem anderen findet; aber es ist doch immer mangelhaft, weil der eine Mensch in seiner wirklichen Entwicklung niemals mit dem andern kongruiert. Aber gleich von Anfang an gibt es ein Mittel, um diesen Übergriff zu korrigieren, etwas das dieser notwendigen Illusion entgegenarbeitet, nämlich das Individuelle in seinem Äußern, das, da es nicht ganz dem eines andern Menschen entspricht, auch die Vorstellung, die Ahnung an einen individuellen Charakter erweckt, der nicht identisch mit dem meinen oder mit dem anderer ist. Ich sehe außerdem, wie er jeden Augenblick die Erwartungen in bezug auf seine Äußerungen und Handlungen, die, die ich mir infolge meiner eigenen Subjektivität gebildet hatte, kreuzt. Stück für Stück muß ich meine Hypothese über seine vollkommene psychische Ähnlichkeit mit mir selber aufgeben, aber ich lasse ihn nicht los, ich erziehe meine Vorstellung von ihm, und zugleich erziehe ich mich selber durch die nützliche Übung, aus meinem eigenen Ich heraus und in das des andern zu gehen. Endlich löst sich mir sein Bild als selbständige Individualität aus, sein Äußeres weist mich beständig zu einem besonderen, von mir und allen andern verschiedenen Innern hin; ich habe den individuellen Klang in seinem Wesen ganz im Ohr. Ich weiß, wie er in jeder gegebenen Situation handeln wird; ich habe den Faden in ihm erhascht und bin imstande, ihm durch die gewaltigste Krisis zu folgen, durch die schwierigste Verwicklung oder dort, wo er scheinbar am verstecktesten liegt. Diese Erziehung der Vorstellungen von der Subjektivität eines anderen ist die lebende Moral, ihre Voraussetzung ist die Liebe, eine unmittelbare Anziehung, ihre Frucht ist die vollkommene Gerechtigkeit, ein vollendetes Zusammenleben. Jeder weiß, daß sie ein Ideal ist, das noch nie in seiner Vollständigkeit realisiert ist, daß es im Leben nur Bruchstücke davon gibt. Wie unendlich, unendlich weit davon entfernt ist es nicht, daß die Menschheit, wie sie es sollte, sich diese, ich will nicht sagen, Erziehung, angeeignet hat, sondern vielmehr sich ihrer nur als Ideal bewußt ist! Unter anderm gehört dazu auch, daß jeder Glaube oder Aberglaube an Sprünge in der seelischen Entwicklung oder an das Eingreifen von Wundern in sie in seiner Unwahrheit erkannt werden soll und als das, was von der vollkommenen Liebe ablenkt, statt zu ihr hinzuführen.

JULIUS LANGE*)

*) Die menschliche Gestalt in der Geschichte der Kunst. Straßburg 1903. S. 450.

RUNDSCHAU

RELIGIONS- ODER MORALUNTERRICHT

In der Hauptverhandlung des Preußischen Rektorenvereins zu Berlin hielt Provinzialschulrat Professor Dr. Voigt-Berlin einen Vortrag über „Moral- oder Religionsunterricht“, wobei er ein neues Programm für die künftige Gestaltung des Religionsunterrichts in der Volksschule entwarf. Redner untersuchte die Einwände, die gegen den Religionsunterricht in der Schule erhoben worden sind, und prüfte, ob sie auch stichhaltig seien, daß sie die Beseitigung des Religionsunterrichts in der Schule als Folge haben müßten, insbesondere sich dabei auf die Bremer Gutachten und die Bestrebungen des Monismus beziehend. Der Vortragende führte aus:

Man könne ruhig zugestehen, daß in bezug auf die Anhäufung des Gedächtnisstoffes gesündigt sei und noch gesündigt werde; gerade für die Religion werde auch der bewährte Grundsatz außer acht gelassen, daß nichts gelernt werden dürfe, was nicht verstanden werde, aber man dürfe aus dieser Erkenntnis doch nur den Schluß der Notwendigkeit einer Verbesserung, nicht aber einer völligen Verneinung des Religionsunterrichts ziehen. Der Katechismusunterricht leide an der Schwerverständlichkeit der lutherischen Erklärungen für die Kinder der Gegenwart. Den Katechismusunterricht müsse man an das Ende des Unterrichts stellen, erst dann könne man die Kinder in sein Gedankensystem einführen. Der alttestamentliche Stoff bedürfe einer wesentlichen Beschränkung. Seines Erachtens bleibe von der israelitischen Prophetie nur die Möglichkeit über, einzelne markante Persönlichkeiten als solche darzustellen, wie Amos, Jesaia, Jeremias und Hesekiel. Dabei könne der geschichtliche Zusammenhang in Umrissen angeführt werden. Das Verfahren des Religionsunterrichts stehe vielfach noch unter dem Banne einer traditionellen Auffassung, die man als theologisch, wissenschaftlich und religiös überwunden bezeichnen müsse. Die Bedenken gegen den übermäßig dogmatischen Charakter des Religionsunterrichts litten an argen Übertreibungen. Sicher sei freilich, daß das Dogma ein abgeleitetes, wenn auch ein notwendiges sei, dem eine religiöse Erfahrung zugrunde liege. Man müsse zwischen der dogmatischen Formulierung und den religiösen Motiven, die ihr zugrunde liegen, unterscheiden. Redner sucht das an der dogmatischen Idee von der Gottessohnschaft und der Trinitätslehre klar zu machen. Er kommt zu dem Schlusse, daß für die Kinder die religiösen Motive und nicht die dogmatische Formulierung das wichtigste sei.

Redner geht dann auf die Angriffe ein, die gegen den Religionsunterricht als solchen und den christlichen Religionsunterricht insbesondere gerichtet werden. Er weist die Behauptungen von der Minderwertigkeit des Christentums gegenüber hellenischer oder ähnlicher Bildung zurück. Er sucht auch die Behauptung zu widerlegen, daß das Christentum mit dem modernen Bewußtsein in Widerspruch stehe. Gerade dadurch gewinne doch der Mensch und das menschliche Leben an Inhalt und Bedeutung, wenn es nicht in seiner Vereinzelung mit dem brutalen Abschluß des Todes und des Grabes verbleibe, sondern, wenn es in die Ewigkeitsidee mit verknüpft sei. Die Idee der Sittlichkeit führe notwendig zur Anerkennung religiöser Postulate. Der Monismus sei keine neue Errungenschaft, sondern er stehe ja gerade auf dem Standpunkt der ältesten vorsokratischen griechischen Philosophen, er stehe am Anfang, nicht am Ende der Entwicklung. Solange er Glaubenssache sei, könne man ihn gelten lassen; eine Anmaßung sei es, wenn er als Wissen auftreten und die Religion verdrängen wolle. Im Christentum lägen zahlreiche Bildungsstoffe, die auch den psychologischen Anforderungen entsprächen und so erheblichen Unterrichtswert hätten. Nur im Glauben an Gott und in dem Gedanken Gottes könne

man den Glauben an sich selbst zurückgewinnen. Die Sittlichkeit führe zu Gott. So bedürfe der Moralunterricht der religiösen Begründung; der religionslose Moralunterricht sei ein Widerspruch in sich selbst. Weil das Christentum den Charakter einer rein ethischen Religion an sich trage, darum sei der christliche Religionsunterricht berufen und bestimmt, die religiösen Grundlagen darzubieten, deren der Moralunterricht bedürfe. Es handle sich hier nicht um ein Gesetz, von außen auferlegt, sondern um eine frohe Botschaft für die, die sie hören wollten. Damit es aber zu einer Entscheidung auf der Höhe des Lebens kommen könne, müsse das Kind im Lehrplan der Schule jene Religion der Innerlichkeit und Freiheit kennen lernen, für die es keinen anderen Gottesdienst gäbe als den, der im Streben nach dem Guten bestehe, die Religion, für die Jesus selbst in einer für ihn bedeutungsvollen Stunde die Form geprägt habe: Gott ist der Geist; die ihn anbeten, müssen ihn im Geiste und in der Wahrheit anbeten!

Unter dem Eindruck dieser Ausführungen wurde ohne eigentliche Besprechung einstimmig folgende Resolution angenommen: „In der Überzeugung, daß die modernen Bedenken gegen den Religionsunterricht der Schule, soweit sie grundsätzliche Bedeutung haben, auf unzutreffenden oder unbewiesenen Voraussetzungen beruhen; daß die Idee der Sittlichkeit notwendig zur Anerkennung religiöser Postulate führt; daß das Christentum den reinen Charakter einer ethischen Religion an sich trägt; daß die in ihm liegenden Bildungsstoffe auch den psychologischen Anforderungen entsprechen, die ihren Unterrichtswert bedingen: erkennt der Preußische Rektorenverein in dem Religionsunterricht ein unentbehrliches Bildungsmittel der Erziehungsschule.“

SONDERKLASSEN?

In der „Zeitschrift für Gesundheitspflege“ spricht sich Sanitätsrat Dr. Theodor Benda für die Einrichtung von Sonderklassen für die Schwachbegabten auf den höheren Schulen aus, von der Erwägung ausgehend, daß in Preußen nur etwa 20 Proz. aller Schüler der höheren Lehranstalten das Zeugnis der Reife und von diesen nur 25 Proz. im Normalalter von 18 Jahren erreichen, während nur 40 Proz. überhaupt die Berechtigung zum Einjährigendienst erlangen. Auch die große Verbreitung des Nachhilfeunterrichts beweist nach Benda, wie wenig die überwiegende Mehrzahl der Schüler den Anforderungen entspricht. Die Schwachbegabten nun einfach von den höheren Schulen zu entfernen, wäre die einfachste Methode, aber für viele Schüler eine Grausamkeit, da diese sich noch später langsam entwickeln können oder durch eine einseitige Begabung z. B. für Mathematik für dieses Studium auf der Universität geeignet wären. Außerdem lehrt die Erfahrung, daß in der Schule scheinbar Unfähige später wissenschaftlich Hervorragendes leisten, andererseits würden durch den Ausschluß die sogenannten Pressen einen gewaltigen Zulauf von Schülern erhalten, deren pädagogischer Drill keine gute Lehrmethode ist. Benda schlägt daher vor, von Quarta bis Untersekunda Parallelklassen einzurichten, deren Pensum auf $1^1/_2$–2 Jahre verteilt wird. Geeignete Lehrer für diese Klassen, die nur eine geringe Schülerzahl haben dürften, um eine individuelle Durchbildung zu ermöglichen, dürften sich heute schon in genügender Anzahl finden; vielleicht ließen sich diese Hilfsklassen ins Freie nach Art der Waldschulen verlegen. Die Kosten des Schulbetriebes würden nicht übermäßig dadurch vergrößert werden, da die bei der heutigen Methode des Sitzenbleibens entstehenden Unkosten wegfallen würden.



MITERLEBEN![*]
VON H. GAUDIG

Soviel ich sehe, sind wir noch weitab von einer sicheren Methode der Dramenlektüre. Soll eine sichere Methode gefunden werden, so scheint mir allein der folgende Weg der Untersuchung gangbar. Zunächst ist festzustellen, was der ästhetisch ausgereifte Mensch von einem Drama, das er sieht oder liest, haben soll; dann ist zu erwägen, wie weit man die Schüler der verschiedenen Schulstufen und Schularten diesem Ziele zuführt. Das Ergebnis dieser Erwägung ist bestimmend für die Methode der Dramenlektüre. – Leider besteht über das geistige Verhältnis des ästhetisch durchgebildeten Menschen zum dramatischen Kunstwerk nicht entfernt Übereinstimmung. Im Interesse der Verständigung über grundlegende Fragen liegt es daher m. E., sich an einem Beispiel über die strittigen Probleme klar zu werden.

Ich wähle als Beispiel eine Szene aus dem Prinzen von Homburg, und zwar die 4. Szene des IV. Aufzugs, die durch Feinheit der psychologischen Entwicklung, durch Energie der äußeren und inneren Handlung und durch Schaubarkeit unter die wertvollsten Szenen nicht nur des Prinzen von Homburg, sondern der gesamten deutschen Dramenliteratur gerückt ist. Es werde angenommen, daß wir die Szene auf der Bühne dargestellt sehen. Denn so gewiß das Drama seiner Natur nach auf Darstellung angelegt ist, handelt es sich für unsere Untersuchung znnächst um das innere Verhältnis des Zuschauers zu dem aufgeführten Drama. Dabei werde die weitere Annahme gemacht, daß der Zuschauer das Stück nicht kennt.

Im unsicheren Licht der Fackel tritt die Prinzessin Natalie mit ihrem Gefolge in das schwach erleuchtete Gefängnis des Prinzen. Die helle Freude glänzt auf ihrem Gesichte, denn sie ist, so glaubt sie, Überbringerin der Befreiungsbotschaft. Wir aber, denen das Wort des Kurfürsten: „Wenn er den Spruch für ungerecht kann halten“ wieder in den Sinn kommt, wir

[*]) Man vergleiche besonders: Volkelt, System der Ästhetik, I. Bd.; Groos, Der ästhetische Genuß; K. Lange, Das Wesen der Kunst; Th. Lipps, Ästhetik I; Th. Lipps, Ästhetische Einfühlung (Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane, 22. Bd.); St. Witasek, Zur psychologischen Analyse der ästhetischen Einfühlung (Zeitschrift für Psychologie, 25. Bd.).

teilen ihre Freude nicht; uns beherrscht die Spannung, ob der Prinz durch des Kurfürsten geniale Pädagogik zu sittlicher Würde zurückgeführt werden wird. Je mehr wir dem Prinzen die Kraft zur Wiedererhebung zutrauen, um so mehr fühlen wir mit der Freudevollen mitleidende Furcht. (Zeit zu solchen Gedanken und Gefühlen gewährt der kurze Eingang der Szene.) — Der Prinz hört von Natalie, daß er begnadigt ist. Aber kein Freudenausbruch, wie wir vielleicht vorwegdenkend annahmen, folgt der Ankündigung. Befangen in der Todesgewißheit kann er, so hören wir, die Botschaft nicht für Wirklichkeit halten. Auf Nataliens Drängen liest er den Brief; unser Auge sucht die Wirkung des Briefes auf seinem Gesicht, unser Ohr will aus seinem Lesen die Wirkung heraushören. Aber wir spüren weder auf seinem Gesicht noch an seiner Stimme irgend etwas von einer tieferen Erregung seiner Seele. Am Schluß des Lesens zeigt der fragende Ausdruck, mit dem er Natalie ansieht, daß er den tieferen Sinn des Briefes nicht verstanden hat. Aber Natalie hat verstanden. Blitzartig ist die Erkenntnis in ihr aufgezuckt, daß dieser Brief, der, wie sie wähnte, dem Freunde das Leben zurückgeben sollte, eine Todesgefahr für ihn ist. Den jähen Übergang aus sicherer Freude in Todesschrecken schauten wir in dem jähen Zusammenzucken und dem Erblassen der Prinzessin; unser Gefühl aber beherrscht zwar nicht mitleidendes Erschrecken, denn wir sahen ja voraus, was kommen mußte, wohl aber Mitleid mit den so bitter enttäuschten Liebenden. Eine „Pause“ im Spiel läßt dies unser Gefühl sich entwickeln. Schroff aus unserm Gefühl aber reißt uns „der Ausdruck plötzlicher Freude“ im Antlitz und in den Worten der Prinzessin. Ein Augenblick des Stutzens, und wir verstehen, daß diese Freude auf dem Gesicht, die in schärfstem Gegensatz zu der Todesangst im Herzen der Prinzessin steht, eine gespielte Freude ist, eine Freude, die den Prinzen in die Freude hinein- und von gefährlichen Gedanken wegziehen soll. Und nun beginnt die Prinzessin den Prinzen zur Tat, zu dem befreienden Federzug, zu drängen. Unsere Spannung richtet sich darauf, ob sie ihn über die Gefahr des Sichbesinnens wegziehen wird. „O sel'ge Stunde, die mir aufgegangen!“ Wir hören in dem künstlich gesteigerten Freudenausbruch den Ton der Herzensangst. „Hier, nehmt, hier ist die Feder; nehmt und schreibt!“ Man spürt das ängstliche Drängen. Vielleicht, daß wir selbst mitdrängen möchten. Der Prinz aber, weit entfernt von der Stimmung, in der er zum Handeln bestimmt werden könnte, verweilt noch bei dem Briefe: „Und hier die Unterschrift?“ Haben wir mit der Prinzessin nach vorwärts gedrängt, so fühlen wir jetzt wie sie das Hemmnis. — Über den kurzen Bescheid hinweg ein neuer Freudenausbruch und neues, stärkeres Drängen der Prinzessin. Und der Prinz immer noch mit dem Brief beschäftigt, jetzt aber sogar mit der verhängnisvollen Stelle: „Er sagt, wenn ich der Meinung wäre.“ — Noch hat er nicht verstanden, aber jeden Augenblick, so sagen wir uns in mit-

leidender Angst, kann der Blitz des Verständnisses in des Prinzen Seele fallen. Hastig drängend unterbricht ihn Natalie, damit er sich nicht der ganzen Wendung im Brief des Kurfürsten erinnert; erneutes Drängen zur Tat. Dies Drängen findet vor unseren Augen auch in äußerem Handeln Ausdruck: sie setzt dem Prinzen den Stuhl hin. Wir aber fühlen den Gegensatz zwischen ihren Versuchen, den Prinzen zur Tat zu bewegen, und seiner Unbeweglichkeit; er will „den Brief noch einmal überlesen". Jetzt sehen und hören wir die Prinzessin gewalttätig gegen den Prinzen werden: sie entreißt ihm den Brief und läßt ihn in grausigem Bilde seine Gruft schauen. Uns zuckt die Erinnerung an die verheerende Wirkung auf, die diese Gruft auf das Seelenleben des Prinzen gehabt hat. Aber ein Lächeln des Prinzen überrascht uns; und wir hören aus seinen Worten wieder die Stimmung des Monologs. Indes – er setzt sich zum Schreiben; neues Drängen der Prinzessin: der Prinz gibt den Auftrag zur Herbeischaffung des Schreibmaterials. Vor unseren Augen geschieht, was zur entscheidenden Tat im nächsten Augenblick führen zu müssen scheint. Uns aber nimmt der Augenschein nicht gefangen. Wir wissen ja: noch kann der Prinz das nicht schreiben, was ihn befreit; denn noch weiß er nicht, was er schreiben soll, und wenn er's weiß, wird er dann unterschreiben? Auf dem Gesicht der Prinzessin aber leuchtet die Freude auf; freudevolle Erwartung verrät ihr Mienenspiel. – Da zerreißt der Prinz den angefangenen Brief. Dem Affektausbruch des Prinzen, den wir sofort als einen gegen sein eigenes Tun gerichteten Zornausbruch deuten, folgt das erläuternde drastische Wort: „Ein dummer Anfang." Ein kurzer Streit der beiden über den Wert des Geschriebenen. Der Prinz murmelt „in den Bart": „Pah, eines Schuftes Fassung, keines Prinzen." Wir aber hören aus dem gemurmelten Wort scharfe Akzente heraus: „Pah – eines Schuftes Fassung – keines Prinzen": jedes Wort getragen von einer aufkeimenden neuen Gesinnung. Der zerrissene Brief und das gemurmelte Wort ziehen unsere ganze Aufmerksamkeit und unser Herz zum Prinzen hinüber; hier ist ja der verheißungsvolle Anfang einer Wiedergenesung, die wir für den tiefgefallenen jungen Helden erhoffen. Die „Pause" nach den Worten: „Ich denk' mir eine andre Wendung aus" drängt unsere Gedanken vorwärts: er kann ja nur antworten, wenn er den Brief des Kurfürsten versteht. Nun folgt der Kampf der Arme um den Brief; der Prinz siegt und liest noch einmal. Seine Absicht ist nach seinen eigenen Worten, zu sehen, wie er sich fassen soll; uns aber ist's klar: das zweite Lesen bedeutet unendlich mehr, bedeutet Krisis und Genesung. Wir nehmen die Tat mit Freude vorweg. Da reißt uns Natalie aus unserem Gefühl: es kommt uns zum Bewußtsein, daß seine Erhebung – sein Untergang ist. Freude und Trauer, zur Trauer auch Mitleid mischen sich miteinander. Und nun folgen wir gespannt dem Verlauf, der zum Sieg des Prinzen und zu seiner Vernichtung führen muß.

Der Prinz hat wiedergelesen, und nun ist sein Gesicht ganz Verständnis: blitzartig hat das Verstehen aufgeleuchtet. Und dann hat das Antlitz in schneller Folge den Ausdruck der Betroffenheit und den Ausdruck warmer Bewunderung für des Kurfürsten Erhabenheit kundgegeben. Wir sahen es und bewunderten, mit dem Prinzen sympathisierend, die Tat des Kurfürsten, der von dem Tiefgefallenen so groß, so würdig dachte, und zugleich bewundern wir nun, durch den Erfolg belehrt, die Genialität des fürstlichen Erziehers. – Nataliens neuer Ansturm, so sagen wir uns dann weiter, muß scheitern, denn nicht um „zwei Worte", die der Prinz leichthin schreiben konnte, sondern um den Verlust seiner Heldenehre handelt es sich. Noch kommt es zwar zu keiner entscheidenden Tat, aber wir hören mit freudiger Teilnahme, daß er jetzt wenigstens nicht schreiben will, wozu die Prinzessin ihn drängt. Ja, als die Prinzessin mit hastigen Fragen weiter in ihn dringt, da verrät uns die „leidenschaftliche" Art, wie er sich vom Stuhl erhebt, daß in seiner Seele ein starker Affekt gegen Nataliens Drängen erregt ist. Eins ist ihm in dieser Stimmung sicher, daß er jetzt nicht schreiben kann, was ihm bedingt ist; ja, so hören wir mit wachsender Freude, er droht der Prinzessin bereits mit dem Entschluß, das Gegenteil von dem, was ihm bedingt ist, zu schreiben.

Ein augenblicklicher Stillstand der Handlung ist eingetreten; von neuem sieht der Prinz in den Brief, der vor unseren Augen seine magische Gewalt ausübt. Nataliens Seele aber ist von streitenden Gefühlen bewegt; ihr „bleiches" Gesicht verrät uns, wie sie die Drohung erschreckt hat; dann aber beugt sie sich „gerührt" über ihn, durch diese Rührung, in der sich Schmerz und Freude einen, uns selbst zur Rührung stimmend, zur Rührung über ihre Freude am wiedererwachenden Heldentum des Prinzen. – Nun folgt ein kurzer Verhalt: der Prinz erwägt, was er tun soll. – Der Entschluß ist gefaßt; wir sehen's daran, daß der Prinz die Feder nimmt. Da sucht die Prinzessin ihm noch einmal den Entschluß zu entwinden. Aber wir können, ohne für den Entschluß des Prinzen fürchten zu müssen, hören, daß Natalie dem Prinzen von dem Regiment spricht, von dem die Ehrensalven über seinem Grabe abgegeben werden sollen; wir wissen, daß ihn die größte Todesgewißheit nicht unsicher machen wird. Das sagt uns unser „Gefühl von ihm". Sein altes „Gleichviel", das wir als seinen Lieblingsausdruck bei dem Gefühl der Gleichgültigkeit kennen, bestätigt unsern Vorschluß. Und nun reißt uns sein Wort: „Er handle, wie er darf; mir ziemt's, hier zu verfahren, wie ich soll" in freudige Bewunderung hinein. Das in aller Schlichtheit gesprochene Wort bekundet ja, daß er jedes Einwirken auf den Kurfürsten zu seinen Gunsten ablehnt und sich dem kategorischen Imperativ der Pflicht beugt. Sinnenfällig tritt seine Entschlossenheit dann in der Schnelligkeit zutage, mit der er seinen Entschluß unbeirrt zu Ende führt und unwiderruflich macht. Was er tat, entsprang seinem

Schuldbewußtsein, das in ihm, als er Richter in eigener Sache geworden war, erregt wurde. Wenn er seine Schuld nun bekennt, so steht er vor uns in der Erhabenheit der Reue, die tief genug ist, ihn vor schmachvoller Selbsterniedrigung zu bewahren. Vor unseren Augen ist er aus eigener Kraft zu der Heldenhöhe emporgewachsen, in der er nun, getragen von unserer Bewunderung, vor uns steht. Unsere Phantasie aber stellt, des Prinzen Worten folgend, ihn vor den Kurfürsten, der durch seine Genialität die niedergedrückte sittliche Kraft des Prinzen entbunden hat. Wenn dann der Prinz bekennt: „Schuld ruht, bedeutende, mir auf der Brust, wie ich es wohl erkenne“ — dann gedenken wir jener Schuldgeständnisse früherer Zeit, in denen der Prinz nur von einem geringfügigen, gleichsam einem Schönheitsfehler an seiner Tat wissen wollte. Und wenn der Prinz mit schönem Stolz eine Gnade, um die er erst streiten müsse, zurückweist, dann hebt sich unsere Bewunderung, unsere Achtung vor ihm durch die Erinnerung an jene Stunde, in der er „den Troßknecht“ um Rettung hätte anflehen können; unser geistiges Auge ermißt den weiten Abstand, und unsere Achtung vor der Heldengröße steigt nur noch mehr. Und zur Bewunderung des Helden gesellt sich die Bewunderung der jugendlichen Heldin, die der tiefe Schmerz nicht hindert, weinend zu jauchzen: „Du gefällst mir!“ Höhengefühl beherrscht uns. Doch entläßt uns der Dichter nicht in diesem Gefühl. Der Gedanke, daß der wieder Held gewordene Prinz sein Heldentum mit dem Tode besiegeln muß, könnte sich schnell wieder mit tragischer Wucht auf uns legen. Darum erfüllt er noch schnell unser Herz mit einer wenn auch noch so unsicheren Hoffnung auf die rettende Wirkung der von der Prinzessin geplanten Tat.

Was habe ich hier dargestellt? Mein seelisches Erleben bei dem erstmaligen Sehen unserer Szene auf der Bühne. Nicht, daß ich ein wirkliches Erleben genau wiedergäbe, etwa auf Grund eines nach dem Theaterbesuche aufgenommenen psychologischen Protokolls. Das Dargestellte entspricht vielmehr den Beobachtungen, die ich in ähnlichen Lagen (d. h. bei erstmaligen Aufführungen gattungsmäßig verwandter Szenen) an mir machen konnte und machen kann. Zur Bezeichnung des seelischen Erlebnisses weiß ich keinen geeigneteren Ausdruck als „Miterleben“. Ich war „Zeuge“ einer Reihe von einzelnen Vorgängen, die sich zu einem einheitlichen Gesamtvorgang zusammenschlossen, der Wiedererhebung des Prinzen von Homburg; ich war es jedoch nicht im Sinne eines exakten, aber gemütlich gleichgültigen Beobachters, der auf Grund seiner Beobachtungen ein sachlich wertvolles Zeugnis ablegen kann; auch nicht im Sinne eines intellektuell sehr interessierten, durch das seelische Geschehen zu wissenschaftlicher Teilnahme erregten Beobachters. Das, was ich sah und hörte und auf Grund des Gesehenen und Gehörten erschloß, wirkte erregend auf mein Gemütsleben ein, und zwar so, daß ich dauernd — vom Beginn der Szene

bis zu ihrem Schluß — gefühlserregt war. Stellen, in denen die gefühlsmäßige Teilnahme ausgesetzt hätte und nur ein verstandesmäßiges Erfassen des Geschehenden eingetreten wäre, sind nicht zu beobachten gewesen. „Erkennen" und Fühlen waren eng miteinander verknüpft; was ich „erkannte", erregte in allen Stadien der Handlung das Gefühl.

Was aber kennzeichnete das Erkennen? Zu erkennen war in der Hauptsache ein hochbedeutsamer innerer Vorgang: das von klarer Erkenntnis begleitete, aus starken Affekten zu verstehende Werden des Entschlusses, durch den der Prinz seine Heldenehre wiederherstellt und in eigener Kraft über sich emporwächst. Dieser Entschluß wird uns vom Dichter in seinem Werden erkennbar gemacht. Erkennbar gemacht aber nicht, indem der Dichter seinen Helden ausführlich vor uns über seinen Entschluß räsonnieren oder ihn durch ein dialektisches und dialogisches Abwägen zu seinem Entschluß gelangen ließe, sondern so, daß wir nur einzelne und zwar die affektvollsten Seelenbewegungen aus dem gesamten Vorgang erfahren. Diese unmittelbaren Seelenbewegungen gewinnen Gestalt und Körper; sie werden hörbar in den kurzen affektgetragenen Worten und schaubar in dem affektvollen Mienenspiel. Und noch eins: So sehr der Hauptvorgang seiner Natur nach innerer Vorgang ist, so sehr verleiblicht er sich in allen seinen Stadien außer durch Wort und Klang und Gebärde auch durch Handlung. Man denke nur an das Schreiben des Prinzen: Sein erster Brief die Versichtbarung seines ersten voreiligen Entschlusses; das Zerreißen des Briefes das Zeichen des wieder emporstrebenden Selbstwertgefühls; der neue Anlauf zum Schreiben der Taterweis des keimenden schließlichen Entschlusses usw. — Was von dem Handeln des Prinzen gilt, gilt auch von dem gegenteilig gerichteten Handeln der Prinzessin; auch hier eine klare „Verkörperung" der Seelenbewegungen und der Gesinnung.

Unser geistiges Tun hat somit den Charakter des anschaulichen Erkennens; d. h. wir gewinnen das Verständnis der in den Personen ablaufenden Gefühls- und Willensvorgänge und der in ihnen wirksamen Gesinnungen und Charaktereigenschaften aus anschaulich gegebenen Daten. Dabei sind Anschauen und Denken, wie im allgemeinen bei dem Mienenspiel, so eng verknüpft, daß sie uno actu geschehen; man erkennt anschauend und schaut erkennend. Nur bisweilen bedarf es einer wenn auch noch so kurzen Überlegung über das in dem Äußern sich verleiblichende Innere. In dieser Weise muß der Freudenausbruch der Prinzessin, nachdem sie den Briefinhalt erfahren hat, als ein „Spiel" verstanden werden; so bedarf es kausaler Erklärung, wenn auf dem Gesicht der Prinzessin Trauer und Freude über das Tun des Prinzen schnell wechseln usw. Einigemal war eine mit einer gewissen psychologischen Notwendigkeit eintretende assoziative Tätigkeit zu beobachten; die assoziierten Vorstellungen aber wurden dann mit dem, was man in der Gegenwart erlebte, verglichen,

und der bestehende Gegensatz kam zum Bewußtsein. Ohne diese assoziative und diese vergleichende Tätigkeit kann z. B. ein Wort wie das Schuldbekenntnis des Prinzen nicht verstanden werden. Besonders stark traten gegen das Ende des Auftritts Werturteile hervor. – Das tiefere Verständnis der Szene forderte, daß man Moment an Moment knüpfte, also einen einheitlichen Zug in der Erkenntnisarbeit. Ebenso wäre ein Verständnis unmöglich gewesen, wenn man nicht die einzelnen Handlungen aus dieser teils früher gewonnenen, teils in der Szene selbst sich neu bildenden Totalanschauung vom Charakter des Prinzen und der Prinzessin erklärt hätte. Besonders sei noch hingewiesen auf das „Vorwegdenken", das Vorausdenken, das sich als ein Schließen darstellt.

Unter dem Gesichtspunkt des geistigen Kraftaufwandes ist die intellektuelle Tätigkeit, die unsere Szene forderte, nicht unter die bei Ästhetikern beliebte Formel der „Mühelosigkeit" zu bringen; Aufmerksamkeit, Beobachtungsschärfe, Denkkraft wurden spürbar in Anspruch genommen; das Zeitmaß der Vorgänge forderte zudem nicht selten ein lebhaftes Zeitmaß der geistigen Tätigkeit. Im übrigen verlangt die Szene nicht, daß der Zuschauer immer wieder sich spontan (eigentätig) zum Denken anrege; der innere Zusammenhang und der spannende Charakter des Geschehens halten, auch ohne daß Impulse des Denkenwollens erfolgen, die Denkenergie lebendig.

Vor allem aber muß eins betont werden: Man ist nie „reines Subjekt des Erkennens"; man will nicht erkennen, man will vor allem nicht erkennen, um zu erkennen. Das Erkennen ist von starkem Affekt, von der Teilnahme für das, was geschieht, von der Teilnahme für die Handelnden getragen. Durch diesen „gefühlsmäßigen" Charakter des Denkens wie auch durch den schnellen Fortgang der auf der Bühne sich abspielenden Ereignisse und durch die anschauliche Gestaltung des Verlaufs der Handlung bekommt die Erkenntnistätigkeit die ihr im Gegensatz zu wissenschaftlicher Erkenntnistätigkeit eigene Natur: sie ist keine von wissenschaftlichem Bewußtsein kontrollierte Tätigkeit, keine Tätigkeit, bei der der Fortgang von Grund zu Folge oder der Rückgang von Folge zu Grund logisch beaufsichtigt würde; sie ist sprunghaft, gelegentlich überhastet, von Wunsch und Neigung beeinflußt; Anschauen und deutendes Denken liegen oft ineinander, wo ein scharfes Sondern des Anschauens und des Denkens im Interesse der Richtigkeit der Denkergebnisse nötig wäre.

Unser Gefühlsleben während der Aufführung. Der Dichter stellt uns ein menschliches Handeln dar, das für zwei Menschen schicksals- und verhängnisvoll zu werden droht; er läßt uns die inneren Willensentscheidungen erkennen, die in dem Handeln ihre Verwirklichung finden; er gewährt den Einblick in das Gefühlsleben und das Personenleben überhaupt, aus dem heraus die Willensentschlüsse werden, und in die Wirkungen,

die die Entschlüsse auf das Gefühlsleben und das Personenleben ausüben. Was auf uns einwirkt, sind Handlungen, Willensbewegungen, Gefühle, Urteile; und zwar Handlungen, in denen das warme Leben des Willens sichtbar vor unseren Augen, hörbar vor unseren Ohren pulsiert; Willensentscheidungen, die ihre Kraft aus starkem gegenwärtigem Affekt gewinnen; Urteile, in denen neue Wertgefühle ihren begriffsmäßigen Ausdruck finden; Gefühle, die stark in die Sichtbarkeit drängen: Seelenbewegungen, die das gesamte Personenleben in Anspruch nehmen und die sich zu einem einheitlichen Verlauf verknüpfen, der auf ein erwartetes, erhofftes und gefürchtetes Ziel zustrebt. Die handelnden Personen sind von vornherein unserer Teilnahme sicher; wir stehen der Handlung nicht gegenüber als kalte Beobachter, sondern in ihr als innerlich beteiligte Miterlebende (s. o.). — Zwei Gruppen von Gefühlen treten bei uns, den Miterlebenden, zunächst deutlich heraus: Teilnahmegefühle und Wertgefühle; bei den ersteren wird unser Gefühl durch das „Glück" oder das „Unglück", die Freude oder das Leiden der handelnden Personen erregt; Freud und Leid können von den handelnden Personen bereits wirklich gefühlt oder von der Zukunft für sich erwartet werden. Teilt man die wirklich von ihnen gefühlte Freude oder ihr wirklich gefühltes Leiden, so kommt es zur Mitfreude oder zum „Mitleiden". Nimmt man Anteil an dem Glück, das sie erhoffen, oder dem Unglück, das sie befürchten, so kommt es zum Hoffen oder Fürchten mit ihnen. Wird von uns etwas wahrgenommen, was für die Nächsten Glück oder Unglück bedeutet, von ihnen selbst aber nicht als Glück oder Unglück erkannt oder gefühlt wird, so freuen wir uns für sie, oder sie tun uns leid; wird Freude und Leid von uns erst in der Zukunft für sie erwartet, ohne daß sie es wissen, so hoffen wir für sie oder fürchten für sie. Beispiele für das Gesagte gibt unsere Szene leicht an die Hand. Auch für den zusammengesetzten Fall, daß eine gegenwärtige Freude uns für eine handelnde Person fürchten läßt, gibt unsere Szene den Beleg, da die Freude der Prinzessin über ihre Friedensbotschaft uns für sie ein jähes, schmerzvolles Erwachen aus der Freude fürchten läßt. Überhaupt hat ja im Drama wie im Leben unser, der Zuschauer, besseres Wissen, das wir bei dem Drama dem Dichter verdanken, der uns zu seinen Vertrauten gemacht hat, nicht selten die Folge, daß wir mit den Fröhlichen uns nicht freuen und mit den Trauernden nicht traurig sind, daß wir mit den Hoffenden nicht hoffen und mit den Fürchtenden nicht fürchten; wir sehen da ein Leid, wo die handelnde Person glücklich ist, und wo sie fürchtet, hoffen wir für sie.

Wird die gekennzeichnete Gruppe von Gefühlen dadurch ausgelöst, daß man die handelnden Personen unter dem Gesichtswinkel „Glück und Leid" ansieht, so stellt die zweite sich dar als eine Reaktion auf die in und an den Personen in die Erscheinung tretenden Werte; es sind Wertgefühle und die aus den Wertgefühlen sich entwickelnden „reaktiven" Gefühle, unter

ihnen besonders die, in denen sich unsere Persönlichkeit ein Verhältnis zu der fremden Persönlichkeit gibt; Begeisterung, Zorn, Bewunderung, Abscheu, Ehrfurcht, Verachtung, Liebe, Haß sind Beispiele dieser „reaktiven“ Gefühle. Unsere Freude an dem Wiederaufkeimen der Selbstachtung des Prinzen, unsere Bewunderung für die Selbstbejahung seines besseren Ichs und die Verneinung des früher allgewaltigen Willens zum Leben, überhaupt die wesentlichen Gefühlsregungen im letzten Teil der Szene rechnen hierher.

Auch hier treten neben die Gefühle der Lust an dem, was die Personen tun und sind, die Gefühle der Hoffnung auf das, was sie tun und sein werden, wie andererseits die Befürchtungen, daß sie das nicht sein werden, was wir von ihnen erwarten.

Unsere Szene gibt auch Beispiele dafür, wie Gefühle der zweiten Gruppe mit Gefühlen der ersten Gruppe in Spannung und Gegensatz treten und die letzteren unterdrücken können. Die Freude an der Selbsterhebung des Prinzen läßt das Mitleid mit dem Schicksal, das er sich selbst bereitet, nicht aufkommen.

Beide besprochene Gruppen von Gefühlen (Affekten) haben miteinander das eine gemeinsam, daß die handelnden Personen als andere uns, den Fühlenden, gegenüberstehen; sie leben vor uns ihr Eigenleben, und wir lassen ihr Eigenleben, in das wir uns anschauend und denkend vertiefen, auf uns wirken. Wenn unsere Gefühle den ihrigen nicht entsprechen, tritt sogar eine Ichbetonung unseres Fühlens ein; d. h. wir wissen uns als Fühlende, während sonst das Bewußtsein, daß wir die Fühlenden sind, fehlt.

In der modernen Ästhetik spielt kein Begriff eine größere, aber auch verhängnisvollere Rolle als der der „Einfühlung“. Auf die Einfühlung zielt z. B. Volkelt (System der Ästhetik I, S. 157 f.) ab, wenn er meint, Romeo und Julia in Shakespeares Stück seien uns zunächst nur als eine „Summe von Wortschällen“ und „von Gestalts- und Bewegungseindrücken“ gegeben, denen wir „einzig aus unseren eigenen Gefühls-, Gemüts- und Willenserlebnissen“ Seele hinzufügen könnten; das Gefühlsleben der beiden brächten wir ausschließlich aus unserem Gefühlsleben hervor; was uns gegenständlich als Gefühlsleben Romeos und Julias gegenübertrete, seien unsere eigenen Gefühlserlebnisse.

In derselben Richtung zielt Volkelts Bemerkung, wenn man Grillparzers Ottokar im I. Aufzuge verstehen wolle, müsse man etwas von Herrschsucht, Machtgier, Glücks- und Erfolgsrausch erleben. Gegenstand meiner Bewunderung und Furcht sei der „mit meinen gegenständlichen Gefühlen ausgefüllte Ottokar“ (a. a. O. S. 162). In unserer Bewunderung für Ottokar würden wir also eigentlich in ein Verhältnis zu unserem eigenen Gefühl treten. Dieses Hinausverlegen (Projizieren) der Gefühle in den ästhetischen Gegenstand ist eben das „Einfühlen“. Nach meiner Meinung ist diese Anschauung psychologisch unhaltbar. Nicht nur, daß mir meine Selbst-

beobachtung von solchem Hinausverlegen eigener Gefühle nichts sagt, das Verstehen Ottokars und das teilnehmende Miterleben der Schicksale der Liebenden Shakespeares ist mir auch ohne jene Projektionstheorie völlig verständlich. Ohne daß ich die Gefühle, von denen die dichterischen Personen erfüllt sind, in mir erzeuge, ja auch ohne daß ich die Vorstellung der von mir früher gehabten artähnlichen Gefühle wachrufe, verstehe ich die Gefühle der handelnden Personen. Ich erkenne die Gefühle der handelnden Personen als einen außer mir befindlichen Tatbestand; ich höre von den Ursachen dieser Gefühle; ich sehe die Ausdrucksbewegungen derselben; ich sehe ihre Wirkungen; und Verursachung, Ausdrucksbewegungen und Gefühlswirkungen sind mir an anderen so oft beobachtete Vorgänge, daß sie mir ohne Zuhilfenahme von reproduzierten Vorstellungen meiner Gefühle und vollends ohne das Erleben der Gefühle selbst verständlich sind. Soviel ich sehe, ist bei den Einfühlungsästhetikern zweierlei miteinander vermischt: die Frage, wie man zunächst überhaupt zum Verständnis fremden Seelenlebens kommt, und wie man, nachdem man das Verständnis gewonnen hat, sich fremdes Seelenleben vorstellt. Zur Erzeugung des stärksten Mitgefühls genügt der bloße Anblick des fremden Leids, wenn für mich nur mit dem Anblick die unzweideutige Vorstellung des Leidens gegeben ist; es ist doch nicht so, daß zunächst der Anblick der Zeichen des fremden Leids in mir Leidgefühle erzeugte und ich nun erst Mitleid zu empfinden vermöchte.

Die Selbstbeobachtung zeigt mir nichts von jenem Hinausprojizieren, das obenein durch das Beschäftigtsein mit dem andern unmöglich gemacht ist; man ist nicht in sich, kann sich also nicht aus sich projizieren. Noch weniger als nichts aber zeigt mir meine Selbstbeobachtung von Gefühlen, etwa von den Teilnahmegefühlen, die durch die in den andern hineinverlegten Gefühle verursacht würden.

Indes so wenig ich bei einer dramatischen Aufführung eine Einfühlung erlebe, so wenig ist mein Gefühlserlebnis mit jenen Gefühlen der Teilnahme und den Wertgefühlen, sowie den „reaktiven" Gefühlen erschöpft. Wenn sich mir auf der Bühne ein sehr energisch in die Erscheinung tretendes Wollen und Handeln darstellt, wie etwa das der Natalie, die den Prinzen zur Unterschrift drängt, oder ein starker in markanten Ausdrucksbewegungen sich offenbarender Affekt, so kann eine andere Bewußtseinshaltung eintreten, als sie bei jenen Gefühlen, die bereits besprochen wurden, zu beobachten war. Es entsteht im ersteren Falle in mir unmittelbar, nicht erst durch Teilnahme vermittelt, ein Streben, ein Drängen: wir möchten den Prinzen zur Tat bringen. Wenn wir das Drängen der Prinzessin in ihren drängenden Bewegungen beobachten, so entstehen bei dem Zuschauer Spannungs- und Bewegungsempfindungen; er drängt den Prinzen auch seinerseits. Er tut innerlich mit, was er die Prinzessin auf der Bühne tun sieht. Aber er tut

es nicht mit ihr, d. h. mit dem Bewußtsein, ideell ihr teilnehmender Helfer zu sein. Er hat während des Vorgangs überhaupt nicht das Bewußtsein des andern; er ist selbst handelnde Person geworden. Von einem Projizieren der eigenen Empfindungen und des eigenen Strebens in die andere Person kann natürlich nicht die Rede sein.

Ähnlich ist die Bewußtseinslage, wenn man einen starken, besonders einen uns sympathischen Zorn auf der Bühne etwa zugleich im Wort, in bezeichnenden Ausdrucksbewegungen und in „zornerfüllten" Taten sich auswirken sieht. Hier ist ein Mitzürnen mit der handelnden Person möglich; ich zürne, indem mir dabei der Zürnende im Bewußtsein bleibt, indem ich mich etwa seines Rechts zum Zorn erinnere, indem ich die Vorstellungen, die ihn zornig erregen, als seine Vorstellungen mitdenke. Da der Anblick eines Zornigen unmittelbar nicht nur zur Reproduktion der mit dem Zorn verknüpften Organempfindungen, sondern zum Entstehen des Zornes selbst führen kann, so kann der andere mir ganz aus dem Bewußtsein schwinden: ich bin ein im eignen Namen Zürnender, aber ohne mir dessen bewußt zu sein, daß ich es im eigenen Namen bin.

Der Wert dieser Seelenzustände für das teilnehmende Miterleben der „Handlung" ist zunächst negativ, da ich in ihnen vom Miterlebenden zum Mithandelnden werde; doch kommen sie mittelbar einer frischen und lebhaften Auffassung zunutze, denn erstens steigert sich in ihnen die Erregung unseres Seelenlebens im allgemeinen, und diese allgemeine Erregung kommt auch dem Miterleben zugut; zweitens aber werden uns die Strebungen und Gefühle der Handelnden, die wir selbst erleben, eben durch dies eigene Erleben lebendiger. (Fortsetzung folgt.)

KINDLICHES LEBEN UND RELIGIONSUNTERRICHT

VON E. JÖRN

I.

Sieh dort unmittelbar am Strande den Erdwall mit dem Graben, der einen kreisförmigen Platz von 10 m Durchmesser einfaßt. Auf dem Platz gehen in soldatisch strammer Haltung wohl 30 Knaben hin und her, angelegentlich miteinander sprechend. Sie haben ohne Zweifel etwas Wichtiges vor. Alle tragen lange Holzdegen, Schärpen, Fahnen, Orden. Vorn bei der Brücke ist ein hoher Festungsturm, auf ihm steht die Wache; jeder, der über die Brücke will, muß die Parole sagen können. Inmitten des Platzes steht vor dem Eingang zu einer Erdhütte ein älterer, buckliger Mann: der Herr Oberstkommandierende. Plötzlich kommen von oben von der Promenade her drei Jungen angestürmt. Sie melden dem Oberst, eine feindliche Kompanie rücke an. Darauf allgemeine Unruhe und ein Signal. „Meine Herren, lassen Sie eiligst die Kompanie antreten!" Sie kommen,

sie kommen! Und nun beginnt ein langer verzweifelter Kampf um die Festung. Resultat: Eine Menge Verwundeter bedeckt den Boden, die Fahne ist zerrissen, der Herr Oberst mit vielen Offizieren gefangen. Schluß dann: „Heil dir im Siegerkranz", abends Feuerwerk auf der Festung und Umzüge durch die Straßen des Ortes. – –

Müde von Streit und Freude kommt spät abends Fritz der siebenjährige zu Hause an: „Vater, ich bin heute Gefreiter geworden, Napoleon ist gefangen, und morgen geht's wieder los." Und das Reden und Erzählen und Lachen will schier kein Ende nehmen.

Eine halbe Stunde später hören wir denselben Fritz im Zimmer nebenan eifrig und hastig lesen, aber nicht von Sturmlaufen und Kriegsgeschrei oder sonstigem Kinderspiel, bewahre! Man hört's am Ton der Stimme, daß es etwas Altehrwürdiges, Fremdes, Heiliges sein muß, was Fritz den siebenjährigen beschäftigt. Es ist ihm in der Schule „aufgegeben" worden. „Und Sarah starb, da sie 127 Jahre alt war, und Abraham kaufte einen Acker bei Hebron mit der Höhle Machpelah und begrub daselbst sein Weib. – Und Abraham sprach zu seinem ältesten Knechte Elieser: ‚Schwöre mir bei dem Herrn, dem Gott des Himmels und der Erden, daß du meinem Sohne kein Weib nehmest von den Töchtern der Kanaaniter . . ." – –

Ja, es ist eine große, eine ungeheure Kluft befestigt zwischen der Interessenwelt der Kinder und dem Anschauungs- und Gedankenkreis, in dem sich der herkömmliche biblische Geschichtsunterricht bewegt.

II.

In sehr vielen Elementarklassen wird der Vers eingeprägt: „Liebster Jesu, wir sind hier, dich und dein Wort anzuhören." Diese Anfangsworte könnte man ja noch hingehen lassen, aber weiter: was ist für das sechsjährige Kind eine „Lehre", eine „Himmelslehre", und wie können wir es in eine solche Lage versetzen, daß es diese Himmelslehre als „süß" empfindet? Auf diese süße Himmelslehre soll dann der gute dumme Straßenjunge „sein Sinnen und Begier richten", und zwar zu dem Zweck, damit sein abenteuerlustiges Herz sich von der Erde weg- und zu Gott hingezogen fühle. Ich meine, das sind keine Gedankengänge für sechsjährige Kinder, das sind Worte für das Kind, nichts als Worte, Verbalismus treiben wir da, bestenfalls „anschaulichen Verbalismus".

Hat einer je gehört, daß Kinder unter sich eine solche Sprache führen? Das beste Wort von Pestalozzi ist nicht das vom „absoluten Fundament aller Erkenntnis", sondern dies: „Der Begriff muß wie von selber aus der Anschauung herausfallen." Für so ausgedehntes Abstrahieren, wie wir es treiben, haben unsere Kinder gar kein Verständnis. Im Hausbuch deutscher Lyrik von Avenarius habe ich das folgende Bekenntnis eines Jungen über seinen Schulfreund gefunden:

„Wir hielten treu zusammen stets in Not und in Gefahr,
Wie Kinderspiel und -ernst es mit sich bringen.
Wir hatten's nie gesagt und kaum gedacht,
Daß unsere Herzen aneinander hingen,
Daß unsre Augen nacheinander gingen,
Und wer's gesagt, wir hätten drob gelacht."

Ja, wenn's der eine gesagt hätte: ich hab dich lieb, du bist mein ein und alles, der andere hätte gelacht. Aber wir, die wir auch Freunde der Jugend sein wollen, setzen uns aufs Katheder und halten lange Reden über Glauben und Liebe und sehen nicht die matten Augen der Kinder. Freilich, es ist erwiesen, in etwas läßt der elastische Kindesgeist sich hineinzwingen in die hochweisen Gedankengänge. Sie befolgen schließlich den fortwährenden Ruf: „Komm, ält'le du mit mir!" Ich erinnere mich des aus meinem eignen Schulleben deutlich genug.

Das Erlebnis knüpft sich an den besten biblischen Stoff, den wir haben, an das Vaterunser. Nachdem mein Lehrer durch eine Reihe von Katechesen an der Hand der 132 „Erklärungen", die der mecklenburgische Landeskatechismus zu dem Vaterunser bringt, uns die einzelnen „Bitten" gründlich „zum Verständnis gebracht" hatte, sagte er zu uns: Ihr werdet das heilige Gebet nur dann im Namen Jesu sprechen, also nur dann Erhörung erwarten können, wenn ihr euch bei jeder einzelnen Bitte alles das ins Gedächtnis zurückruft, was euer Landeskatechismus darüber bringt, denn dieser sagt euch, welches der rechte Glaube ist. Wie machte ich's also? Ich sprach das Vaterunser sehr langsam, denn bei jeder einzelnen Bitte hatte mein jugendlicher Geist eine lange Reihe von Katechismuserklärungen zu durchlaufen. Bei der 4. Bitte z. B. mußte zu jedem Wort eine Begründung hinzugefügt werden [nur das Wort „gib" konnte ich überschlagen]. Bei der 7. Bitte mußte ich alle „Übel" in vier Arten einteilen. Vielleicht habe ich auch bei der ersten Bitte den Ungläubigen, Ketzern und Irrgeistern, den Heuchlern und Gottlosen den vorgeschriebenen stillen Fluch nachgesandt. Ob nun aber solches Repetieren von Katechismusgedanken wohl Beten genannt werden kann? Hatte also jener Unterricht religiöses Leben in mir erzeugt? Sagte ich das Vaterunser nicht her wie eine Geschichtstabelle? Ja, das Gebet des Herrn ist wirklich „der größte Märtyrer".

Wir wollen ja gewiß das Wort von Pestalozzi anerkennen: „Der Gegenstand des Erkennens hat an sich auch seine Bestimmtheit, seine Ordnung, diese soll nicht weniger beachtet werden als die gesetzmäßige Entwicklung des Kindes." Aber das Vaterunser ist doch nicht theoretischer Natur, sondern Gemüts- und Gefühlselemente sind es, die in ihm niedergelegt sind, nicht Verstandeselemente. Ist doch jedes Gebet „ein Gespräch des Herzens". Wie kann man also die Unvernunft begehen, dies schöne Gebet so voll-

ständig bis in seine kleinsten Einzelheiten zu zerhacken und zerpflücken, ihm alle Glieder zu verrenken! Oder ist es etwa nicht Zerkleinerung des Stoffes, wenn unser Landeskatechismus die kindlich einfachen und anschaulichen Worte der „Vorrede“ in acht Fragen und Antworten breittritt?

Das bloße Vorkommen des Ausdruckes „Reich Gottes“ in der 3. Bitte ist dem Katechismus schon Anlaß genug zu den vier Fragen nach dem Reich der Macht, der Gnaden, der Herrlichkeit und dem Reich des Satans. Es ist ihm augenscheinlich nur darum zu tun, den Kindern allerlei theologische Lehren und Spitzfindigkeiten aufzuhängen. Als wolle er sagen: Ja, dein frommes Wünschen und Bitten ist ja recht gut und schön, aber sag' mal, hast du auch Verstand, kannst du auch definieren? Wie's bei der Behandlung poetischer Stoffe ja auch getrieben wird. Da muß die Moral und die Literaturgeschichte herhalten. Alle jene Erläuterungen zum Vaterunser und zu Luthers Erläuterungen aber soll der Lehrer nun wiederum den Kindern erläutern. Die Definitionen müssen ja doch in ihre Bestandteile aufgelöst werden, wenn das Kind sie verstehen soll. Denn Definitionen haben nur dann Wert, wenn man sich „des sinnlichen Hintergrundes dieser Begriffe mit großer umfassender Klarheit bewußt ist“ (Pestalozzi). Wird nun wohl das Kind, nachdem ihm so eine Unmenge von Gedanken und Gedankenchen vorgeführt ist, schließlich noch imstande sein, den ruhenden Pol in den Erscheinungen Flucht zu erkennen? Wird nicht den meisten die Übersicht über das Gebotene verloren gehen? Ach, das ist eine traurige Sache.

Aber auf die Technik des Unterrichts selber müssen wir im folgenden noch etwas näher eingehen.

III.

Im Religionsunterricht ist der Lehrer der Gegenwart unfrei in jeder Beziehung. Er ist kein Schaffender, sondern in der Hauptsache trotz allem Gerede über „erziehenden Unterricht“ immer nur ausführender Beamter, ein Mann, der Stunde für Stunde weiter nichts zu tun hat als behördlich vorgeschriebene Gedankengänge nach vielleicht auch noch behördlich vorgeschriebenen Methoden den Kindern einzudrillen. Alles, was man tun und lassen soll, ist genau vorgeschrieben. Man braucht nur seinen Lehrplan zu befragen wie der Bahn- und Postbeamte seinen Tarif, dann kann der Frag- und Antwortapparat gleich losklappern; und der klappert gar nicht übel, wenn nur der diensttuende Beamte alle Hand- und Kunstgriffe bereit hält, die das Seminar ihm mitgegeben oder die er sich sonstwo erworben hat. Der Lehrer steht ganz unter der Despotie des Lehrplans. Die vorgeschriebenen Stoffpensen müssen in die Köpfe hinein auf jeden Fall, dafür ist er verantwortlich, daraufhin wird er kontrolliert. Folglich muß sich mit Notwendigkeit in unserer Berufsauffassung die Maxime festsetzen: Und

gehst du nicht willig, mein Kind, so brauch' ich Gewalt. Ich will versuchen alles dir zum Verständnis zu bringen, ich will an die Anschauung anknüpfen, aber dann, liebe Jugend, muß ich abstrahieren, viel, viel abstrahieren, denn sonst kommen wir ja nicht zum Ziel. Da haben wir das Übel, das eigentliche Schulübel, den lebentötenden Schulzwang, Artur Bonus würde sagen: „die Methode des geistigen Knuffens". Ja, die deutsche Schule ist eine Zwangsschule und die Unterrichtsmethode eine Zwangsmethode. Wir sollen die Gesinnung der Kinder durch möglichst viel Unterricht zurechtzwingen. Die Schüler freilich empfinden im Religionsunterricht den Zwang nicht so hart wie beispielsweise im deutschen Sprachunterricht. Er versteckt sich, aber nicht, weil er sich geniert, sondern um im Stillen desto wirksamer sein zu können. Er hat sich ganz und gar eingewickelt in Menschenkenntnis und Psychologie.

Man weiß wohl, daß zwischen den wirklichen Interessen der Kinder und den Stoffen, für die sie sich auf Befehl der Schule interessieren sollen, eine große Kluft befestigt ist, deshalb muß stufenweise vorgegangen werden, entweder in Formal- oder in Normalstufen. Und wenn die Kinder das Stoffganze nicht übersehen können, wenn sie „das Ziel" nicht zu fassen vermögen, dann müssen erst „Teilziele" gegeben werden. Im einzelnen dann nur immer recht fleißig kommandiert!

Fast jede Schulfrage ist ja im Grunde ein Kommando, ein Kommando, hinter dem ein drohendes Entweder – oder für das Kind steckt. In unsern „Entwicklungen" wird die Kinderseele, das Erkennen, Aufmerken, Fühlen Phantasieren fortwährend kommandiert. Wie urteilst du über dies und das, und welches Gefühl hast du dabei gehabt, als ich die Geschichte erzählte? Untersuche auch den Grund, die Ursache, die Wirkung und fasse das Ganze zusammen, damit zu all den Teilen auch das geistige Band nicht fehle. Wir wollen auch, was wir aus dieser Geschichte gelernt haben, noch auf einen andern Fall, aufs Leben, auf dein Leben, anwenden, denn um deiner, um der einzelnen Seele Wohlfahrt ist es mir zu tun. Also da gibt's auf seiten der Kinder gar kein Reden aus eigner Initiative, aus eignem Antrieb. Wie's auf dem Gebiet der äußern Anschauung ja auch ist, z. B. in der Naturkunde, da heißt es ja auch fortwährend: Achte auf dies und das an der Pflanze (die du in der Hand hast), auf die Blütenblätter, die Staubgefäße, die Blattformen. Das ist keine echte Selbsttätigkeit, sondern Selbsttätigkeit auf Kommando, Selbstfinden per Muß. Alle Welt sagt heute, daß der Unterricht die Aufgabe habe, Erlebnisse in der Kindesseele herbeizuführen. Erlebnisse erzwingen wollen, das ist aber doch ganz gewiß Unsinn. Gewiß ist das Kind auch nach der alten Methode berechtigt, dem Lehrer seine Eigenansichten vorzutragen, aber dies Frage- und Rederecht ist auch nicht viel mehr wert als das Beschwerderecht des Rekruten. Das klingt ja auch alles so unheimlich gelehrt, so unfehlbar vernünftig, was der

Lehrer da vorträgt, daß kein Kind es wagt, seine unbedeutenden Einfälle und halben Gedanken auszusprechen. Das Kind hat dabei ungefähr das Gefühl, dem Nietzsche Ausdruck gibt, wenn er sagt:

„Rechtschaffen steht er da (der Lehrer),
mit mehr Sinn für das Rechte
in seiner linksten Zehe,
als mir im ganzen Kopfe sitzt."

Unter dem Druck der Lehrerautorität und der Disziplin wird die Unbefangenheit und Großzügigkeit des kindlichen Denkens erstickt. Der moderne Katechet, der an die Anschauung anknüpft, geht mit den Erlebnissen und Erfahrungen ebenso willkürlich um wie der Aufsatzlehrer, der am kindlichen Ausdruck so lange herumkorrigiert, bis weiter nichts nachbleibt als so glatte und nichtssagende Sätze, wie sie in den herrschenden Aufsatzlehrbüchern stehen. Wie müssen wir mit achtjährigen Kindern herumsokratisieren, ihre Anschauungen zurechtbiegen und -stutzen, bis alle (im Chor) den Satz sprechen können: Der Frühling ist die schönste Jahreszeit, oder das Vaterunser ist das schönste Gebet, oder Befiehl dem Herrn deine Wege und hoffe auf ihn, er wird's wohl machen – übrigens lauter Sätze, denen die Kinder schwerlich wirklich innerlich zustimmen.

Gönnen wir doch den Kindern die Freiheit des Denkens und der Rede, die wir für uns so energisch in Anspruch nehmen. Sie haben tatsächlich ihre eigene Anschauung von den Dingen des Lebens, auch von moralischen Dingen, und sind auch imstande, ihre Meinung zu äußern. Schon auf der Unterstufe ist, glaube ich, die freie Unterredung über sittlich-religiöse Fragen möglich.

Wir wollen also auch in den „Religionsstunden" mit den Kindern in ihrer Sprache plaudern und ihnen dabei zugleich höhere Gesichtspunkte leise suggerieren (Anschluß von religiösen, moralischen, poetischen Stoffen). Philosophie aus der Seele des Kindes heraus, so wird man auch auf diesem Gebiet die Losung des neuen Unterrichts formulieren können.

DIE TANZSCHULE ISADORA DUNCANS

VON WILHELM SPOHR

Die Tanzschule Isadora Duncans ist für die pädagogische Reform von einiger Bedeutung. Sie berühren sich in der Frage der musischen Erziehung, in der Frage der Turnreform und Körperkultur, in allen Fragen, die die Lösung von Körper und Seele aus drückend empfundenen Fesseln betreffen. Karl Möller und Minna Radczwill sind pädagogische Mitkämpfer Isadora Duncans nach meinem Urteil aus der Ferne, während gleich gesagt sei, daß Wünsche und Resultate der Schwestern Duncan nichts gemein haben mit dem, was die vielen Callisthenics Lehrenden uns zeigen, noch

mit den Reigen und mimischen Tableaus von Jacques Dalcroze — „Jugendstil"-Blüten der Körperkultur. Dort Freiheit und die rührende Seele des Primitiven, die in gehobenen Momenten zu der packenden Stilstrenge des Archaismus sich erhebt — hier ein bißchen Salonrevolution der Seele, eine etwas fortschrittliche, darum auffallender als sonst wirkende Koketterie, auch nicht mehr als das Rokokotheater von Körper und Seele, ein etwas anderes nur, als es uns das Ballett bietet, eins mit des Gedankens Blässe.

Das erste Jahr des Aufenthalts eines Kindes in der Tanzschule kann man etwa so schildern. Ein paar Monate Noviziat, gleich freiere Kleidung und Körperpflege, reizlose Nahrung, Einleben, Befreundung mit dem lichten Geist in den weiten, griechisch-modern-einfachen Räumen, Befreundung mit dem attisch-musischen Geist, den am stärksten die umgebende Kunst ausstrahlt, Befreundung und Spiel mit den andern Kindern, die mehr oder weniger zur Freiheit gelangt und in ihm zu einem neuen Maß gekommen sind. Schon das alles beeinflußt Körper und Geist bedeutend. Was die Schule fordert, wird nicht verabsäumt; die Aufsichtsorgane des Staates wachen darüber wie anderswo.



So geht's weiter, und immer mehr Hebel werden angesetzt. Schon ist manches abgefallen, was hier Schlacke bedeuten muß, und bald setzt bewußtere Arbeit an dem Kinde ein. Welches Kind mag wohl überhaupt zuerst gehen können! Wieviele Menschen können überhaupt gehen? fragen wir mit einem Blick aus dem Fenster auf die Straße. Zum Gehen erziehen können wir ohne Abweichung von der Natur wie in der Tanzstunde, ja wir müssen es im Bunde mit der Natur, mit dem Gegebenen in der Anatomie des Menschen und mit dem Gegebenen der menschlichen Seele. Das Kind lernt also nun gehen, d. h. nicht zu verstehen: Schritte, ‚pas' im Tanzmeistersinne. Jedes Kind lernt wohl anders gehen, so wie es ihm entspricht. Auch der Gang ist beseelter Rhythmus und fließende Bewegung. Darum ertönt vom Flügel eine improvisierte Musik, mit feinen Übergängen oder mit schnellerem Wechsel, langsam oder schnell, schwebend oder akzentuiert, so daß leichteste Anmut sowohl wie der eherne Schritt des Kriegerischen, Tragischen oder Unerbittlichen ausgebildet wird. Doch alles geht langsam, entwicklungsmäßig, musische Erziehung in weiterem Sinne geht nebenher, Bildung namentlich — und der „modernste" Mensch kann dem keine Gründe entgegensetzen — an der Antike, Museenbesuch.

Wie allmählich und gründlich alles entwickelt wird, dafür möge der erste Teil eines Studienganges zeugen, den Elizabeth Duncan für ihre



„Klassen für Körperkultur und zur Veredlung des Tanzes“ aufgestellt hat, welche für Kinder aus dem Publikum (also nicht die in der Duncanschule) eingerichtet sind. 1. Studie — Gehen in $^4/_4$-Takt: Grundlage aller Studien. Zweck: Dem Körper das Gefühl vollendeter Freiheit und Leichtigkeit über sich selbst zu geben. 2. Studie — Gehen in $^2/_4$-Takt — Doppelschritt. Zweck: Dem Eindruck einer von innen erregten rhythmischen Empfindung in intensiv erhöhter Lebhaftigkeit nachgeben zu können. 3. Studie — Gehen in $^2/_4$-Takt auf dem Fußballen. Diese federnde Bewegung soll dazu erziehen, den Körper losgelöst vom Boden zu empfinden. 4. Studie — Laufschritt. Zweck: Die Fußübungen so auszubilden, daß der Laufschritt zur Basis aller eigentlichen Tanzbewegungen wird. 5. Studie — Hüpfender und springender Schritt. 6. Studie — Gleitende Schrittbewegungen. Zweck: Diese beiden Stufen sind bestimmt, dem Laufschritt Nuancen zu geben. 7. Studie — Schwebende Schrittbewegungen. Zweck: Hüften und Oberkörper in den Kreis der Übungen zu ziehen, sie aber von vornherein dahin zu üben, daß zur Ausführung einer Bewegung nicht mehr Energie aufgewandt wird, als notwendig ist — denn jede Bewegung, die das Maß notwendiger Energie überschreitet, wirkt unschön. 8. Studie — Arm- und Kopfbewegungen. Diese Studie bringt die Krönung aller vorhergehenden Bewegungsübungen, indem zuletzt auch die Arme, der Hals und der Kopf geübt werden, mit den Bewegungen des ganzen Körpers den Eindruck vollendeter Harmonie hervorzurufen.“

Darauf folgen etwa Studien in Polka- und Walzertakt und dann eigentliche Tänze. Doch „nie darf die Bewegung eine sinnlose sein“ — sagt Elizabeth Duncan überhaupt über das Tanzen — „wie etwa ein Polkahopsen, sondern dem einfachsten Tanz muß eine Idee zugrunde liegen, er muß einem bestimmten Zweck symbolisch entsprechen.“ So kommen die größeren Aufgaben, Tänze, wie wir sie in den öffentlichen Aufführungen der kleinen Mädchen bewundern können. Da sitzen wir dann, den Lärm der Straßen hinter uns, im Saal, schmeichelnd beginnt die Musik — und herein huscht eine Schar von Kindern, die von vornherein mit ihrer im Sinne des Naturwillens erzogenen Anmut in Gebärde und Bewegung uns in jenes unnennbare Reich erheben, von dem Dichter und Künstler und die eigene Seele uns bisweilen schüchtern Ahnung geben. Vergessen ist, was draußen liegt. Hier ist ein Ausblick in eine ganz andere Welt. Keine Phantasie, nein holdeste Wirklichkeit. Man sieht eine neue Menschenwürde, sieht sie von ihrer lieblichsten Seite, und der Kämpfer und Wünscher für die Zukunft, der sich in jedem zuzeiten meldet, empfindet: So soll es sein, so muß es sein! So strömt man einst seine Lust aus und sein freies Behagen nach dem Fall aller Götzen, nicht entseeltes Götterbild, wie die Unken verkünden, nein, entfesselte Psyche in entfesselten Gliedern.

Man denke sich hübsche, körperlich und seelisch geeignete Kinder, ganz kleine wie größere, denen die oben bezeichneten Grundlagen gegeben wurden, nach seelenvoller Musik von Schumann, Schubert, Lanner, Humperdinck usw. in rhythmischen Bewegungen, in freier, geeigneter Kleidung eine tanzmimische Aufgabe erfüllend. Wie sie sich begegnen, sich meiden, haschen, erfassen, wie sie den Reigen schlingen, tanzen adagio oder in korybanthischer Ausgelassenheit, wie sie ausdrücken „Erster Verlust“ oder „Glückes genug“, wie sie in putziger Exerzier-Rhythmik erst, dann in lebendiger Kampfstellung und -bewegung — Stil etwa Äginetenfries — „Soldatenmarsch“ und „Kriegslied“ von Schumann dahertanzen, wie sie sein ruscheliges „Knecht Ruprecht“ geisterhaft beleben, wie sie zu reiner Musik Schuberts — Ballett I und II, Entr'acte II — reine, mimikfreie Reigen schlingen, wie sie zu großem Gefühlsausdruck kommen in Corellis „Adagio“, uns hinreißen in ihrem eigenen Entzücken am Lannerschen Walzer, wie sie ganz Kinderglück sind bei Humperdinckschen volkstümlichen Weisen — — in der Tat, man hat etwas versäumt, wenn man das nicht gesehen hat! Das ist „sichtbare Seligkeit“ in Fidusschem Sinne. Hier ist nichts Gequältes, hier ist die Freiheit natürlicher Harmonie; man sieht nicht den Tanzmeister, keine Arbeit, nicht die Angst, daß auch ja alles „klappt“ — man sieht Glück, das beglückend wirkt und eine Sehnsucht zurückläßt, es wiederzusehen.

Nur wo Natur und Kunst so klug ihre Stellung angewiesen wird wie in der Duncanschule, kann solche berückende Wirkung erzielt werden.

Als eigentlicher Meister waltet hier die pädagogisch wie menschlich so außerordentlich geeignete Schwester Isadoras, Elizabeth. Sie lockt mit Liebenswürdigkeit und Talent diese rührenden Gebärden hervor, sie lockt hervor, was in jedem Kinde Besonderes steckt. Ja, das ist so schön, daß das Besondere gewahrt, daß wir Einzelleistungen sehen, die dabei doch sich nicht vordrängen, sich schön zum Ganzen zusammenschließen. Es geht wie eine Welle durch die Reihe der Kinder; hier wogt sie höher auf, dort erhebt sie sich nur schüchtern, um in einem anderen Kinde wieder zum Berge anzuwachsen. Überall kommt die Seele in ihrer Eigenart als Bewegung zum Ausdruck. Und wenn das Kleinste, das wir hier neben uns im Bilde sehen, putzig und kleinkinderhaft bestimmt in halber Wendung auf seine zwei Beinchen springt und stehen bleibt, so daß alles auflachen muß, so kann man deutlich erkennen, wie glücklich hier besonderer Natur ihr Recht gelassen wurde. Es ist die nicht geringe Psychologie der Lehrmeisterin bei allem im Spiel, die für jeden das ihm Gemäße herauszubilden weiß. Ein Aufgehen des Individuellen im Ganzen führen genügend den Rhythmus der Musik und die Aufgabe der Darstellung herbei.



In einem schönen Hause in der Villenkolonie Grunewald bei Berlin, wo griechisch-antiker Geist in merkwürdiger Weise sich mit moderner Wohnungskunst und jedem Komfort verbindet und allem überhasteten Wesen wehrt, in musischer Erziehung nach den verschiedensten Richtungen, die gleichwohl dem sonstigen Leben läßt, was ihm gebührt, angeleitet von den besten, von freistrebenden Kräften, wachsen die Kinder empor zu Jüngern der sichtbaren Schönheit, zu Vestalinnen einer neu zum Leben erweckten Kunst — der Tempelkunst des Tanzes. Hier ist ein Ort der großen, einfachen Schönheit, von interessantem Reiz durch die Verbindung der Konstruktivität und Zweckmäßigkeit einer guten Moderne mit dem Schmuck besonders von antiken Plastiken und Werken der Renaissance, vor allem, da es sich um Kinder handelt, Robbias. Doch auch moderne Kunstwerke sind da, vor allem die Plastiken von Isadora von verschieden Künstlern,

der Londoner Schulbehörde gemacht hat. Die Versuche in den neuen Methoden des Unterrichts in Physik, Chemie und Geometrie haben Veränderungen herbeigeführt, die die bisherige Lehrweise revolutioniert haben. Andere Versuche haben uns gezeigt, wann der Lateinunterricht einsetzen soll. Ich halte es für wünschenswert, daß derartige Versuche systematisch organisiert werden. Ich zweifle nicht daran, daß unsere Stadt- und Landschulen bald anders werden, wenn den Anregungen urteilsfähiger Autoritäten Gelegenheit zu versuchsweiser Ausführung geboten werden könnte, und zwar unter Bedingungen, welche über den Charakter der Resultate keinen Zweifel bestehen lassen.

Anpassung an neue Bedingungen. Wir müssen die Erziehungsfragen leidenschaftslos betrachten, ohne politische Absichten, als eine Sache voll lebendigem Interesse für das Volk als Ganzes. Heutzutage ist Erziehung eine Frage, die nicht nur das Leben einiger Auserwählter, Privilegierter, sondern alle Bürger angeht. Wir haben in den letzten Jahren in der Nationalisierung unserer Erziehung schnelle Fortschritte gemacht, vielleicht zu schnell, als daß die veränderten sozialen und industrialen Bedingungen, die in Betracht kommen, hätten genügend bedacht werden können. Wir haben unsere höheren und technischen Schulen vervielfacht und die Pforten unserer Universitäten weiter geöffnet. Das ist an sich gut, aber es ist eine ernste Frage, ob die Art der Erziehung, die in Schulen zur Anwendung kommt, deren Gründung 100 Jahre zurückliegt und welche ganz anderen Anforderungen genügten, gleicherweise den Bedingungen entspricht, die der jetzige Zustand der Gesellschaft mit neuen Forderungen und neuen Idealen erhebt. Unsere Lehrer haben die Schriften Lockes, Rousseaus, Miltons und Montaignes studiert, übersehen dann aber leicht die Tatsache, daß diese Schriftsteller eine Erziehung ins Auge gefaßt haben, welche von der, wofür unsere Lehrer berufen werden, im Grunde verschieden ist, und daß ihre Anregungen, so gut sie auch sein mögen, nur für den Privatunterricht eines Zöglings verwertbar sind, aber nicht für die Kinder des Volkes in Schulen, die ausdrücklich für die Erziehung vieler eingerichtet sind. Erst vor kurzem haben wir begonnen, das demokratische Erziehungssystem zu verwirklichen, ein System, das die intellektuelle und moralische Erziehung aller Staatsbürger vorsieht und das so organisiert ist, daß es für die volle Entwicklung jeder Anlage und Fähigkeit, wo immer wir sie treffen, nach Ziel und Methode wesentlich verschieden ist von der Art und Weise, wie wir erzogen sind. Es ist uns klar geworden, daß die wunderbaren Veränderungen unserer Umgebung, unserer Lebens- und Arbeitsbedingungen entsprechende Veränderungen in der Erziehung hervorgebracht haben, die für die verschiedenen Berufe vorbereitet, worin die Menschen allgemein beschäftigt werden. Doch ungeachtet dieser großen Gewalten, die unsere früheren Ideale zerstört und weitreichende Wirkungen hervorgerufen haben, zögern wir noch, diese neuen Umstände ins Auge zu fassen und unsere Erziehungsarbeit dem größeren Wirkungsbereiche und den veränderten Bedingungen und Erfordernissen des modernen Lebens anzupassen.

Irrtümer im elementaren Erziehungssystem. Erst in den letzten Jahrzehnten wendet sich die Erziehung an alle Klassen der Bevölkerung. Früher bestand sie nur für einige – zur Vorbereitung für die Berufe der Kirche, der Armee, der Schiffahrt, der Medizin oder für die höheren Aufgaben des bürgerlichen Lebens. Die Erziehung des Volkes war unbekannt. Was über Erziehung geschrieben wurde, galt nur für einige, denen sie zuteil wurde, und nicht für die Masse des Volkes, das mit Arbeiten beschäftigt ist, die mit denen der privile-

gierten Klassen nichts gemein hatten. Handel und Handarbeit wurden verachtet und waren der Würde eines Edelmannes nicht angemessen. Diese sozialen Ideale bestehen nicht mehr. Der Bau der Gesellschaft ist geändert und die Frage ist, ob unsere Erziehungsmethoden sich gleicherweise geändert haben und sorgfältig der neuen Ordnung der Dinge angepaßt sind. Aber was ist geschehen! Haben wir nicht die Methoden und die Lehrgegenstände, welche jahrhundertelang für einige Wert hatten, auf die Erziehung des Volkes als eines Ganzen angewandt? Für alle die, die Berufen folgen, welche einst verachtet wurden? Es ist so – und die Erfolge liegen vor Augen. Wir haben die Grundsätze und Methoden der höheren Erziehung des Mittelalters für unsere neuen Bedürfnisse benutzt. Erst in den letzten Jahren sahen wir den Irrtum ein.

In früheren Jahrhunderten ist das Volk nicht ohne Erziehung gewesen. Die Künstler, die Gewerbetreibenden, die Ackerbauer waren ohne Erziehung nur, insofern bloß einige lesen und schreiben lernten. Aber von frühester Kindheit an haben sie schon gelernt, was ihren Nachkommen in der Abgeschiedenheit unserer Elementarschulen fehlt. Sie lebten im Verkehr mit der Natur. Sie lernten durch Erfahrung, und wenn sie heranwuchsen, gab die Berufslehre ihnen eine Erziehung, die wir heute vergeblich erstreben. Sie lernten von Wissenschaften und Künsten (was man damals darunter verstand) so viel kennen, wie ihre Arbeit erforderte. Der Verkehr mit der Umgebung trieb sie zum Nachdenken; denn die Natur ist der genaueste und unbarmherzigste Lehrer. Die Schwierigkeiten, die ihnen in den Weg traten, zwangen sie zum Denken, und das ist bekanntlich das Schwierigste an allen Dingen. Sie mußten stets ihre Kraft anspannen, das Mittel dem Zweck anpassen und sich praktischem Erforschen widmen. Auf dem Acker, in der Werkstatt, im Hause werden alle Kenntnisse durch persönliche Erfahrung gewonnen. Sie lernten durch Tun. Fast alle Arbeit war Handarbeit: aber Emerson hat es uns gesagt: „Handarbeit bedeutet Studieren der äußeren Welt."

Man vergleiche diese Erziehung mit der in unseren öffentlichen Schulen, und wir begreifen, wie ein künstlicher Unterricht in seinen Erfolgen fehlschlagen muß; unsere Jugend erwirbt wenig praktische Kenntnis und kann außerdem das Gelernte nicht anwenden. Es fehlt ihr Initiative und meistens die Fähigkeit, Bücher für die Führung und Veredelung ihres Lebens zu benützen. Wir haben die praktische Arbeit als Grundlage der Erziehung vernachlässigt, anstatt auf dieser Grundlage alle Kenntnisse und alle geistige Zucht, die für die spätere Arbeit nötig sind, aufzubauen. Wir haben durch eine künstliche sog. literarische Erziehung die spontane Entwicklung des eigenen Tuns aufgehalten, und diese beginnt mit der frühesten Kindheit und wächst, wenn das Kind in Beziehung zur Umgebung gehalten wird.

Vorschläge zur Reform. Anstatt das Kind von der Berührung mit der äußeren Welt abzuschließen, müssen wir es zur Umgebung ins Verhältnis bringen. Der Mensch soll über alles Geschaffene herrschen – zuerst aber muß er es kennen. Das geschieht am schnellsten in der Kindheit; nur durch den Erwerb dieser Kenntnisse wird dann das geistige Wachstum gefördert.

Was uns fehlt, ist ein Leitmotiv, das unsere Praxis leitet. Ich finde dieses in der Begründung der elementaren Bildung auf praktische Arbeit, auf den Erwerb der Kenntnis von wirklichen Dingen des Bodens, der Werkstatt, des Hauses.

Wir müssen auf die Arbeit sehen, die einst in den Berufen geleistet werden soll, und von hier aus ein System bilden, das mit allen Verbesserungen versehen werden muß, die es den verschiedenen Forderungen des Lebens anpassen. Auf diese Weise – Anpassung der Entwicklung an die Bedürfnisse des täglichen Lebens – kann ein der Nation als einem

Ganzen dienendes Erziehungssystem errichtet werden — grundverschieden von dem Leitgedanken jenes Systems, das Jahrhunderte hindurch die Arbeit in unseren Schulen bestimmt hat.

Feld, Werkstatt und Haus — ihnen haben sich die Lehrpläne anzuschließen und sie bestimmen den Charakter der Lehre, die Knaben und Mädchen in der Schule erteilt werden kann. Ich habe schon früher gesagt, wie ein vollkommenes System elementarer Erziehung aus praktischen Lektionen entwickelt werden kann, aus ihrer Verbindung mit Beobachtungen im Freien, Werkstattübungen und häuslichen Künsten — und wie durch solche Übungen das Interesse des Kindes auch für die regelmäßigen Schulfächer Englisch, Arithmetik, elementare Wissenschaft und Zeichnen — erregt und erhalten werden kann. Nur indem der kindliche Blick durch allmähliche Verknüpfung mit vertrauten Dingen erweitert wird, kann die geistige Entwicklung und der Kenntniserwerb beschleunigt werden. Ich betone aufs höchste, daß dem Kinde weniger formale Bildung zuteil werden soll, daß dagegen Selbstunterricht durch Beobachtung im Freien, Handarbeit und freier Gebrauch der Bücher vermehrt werden muß. Der Lehrer muß die wunderbare schnelle Entwicklung kindlicher Intelligenz in frühester Kindheit dabei im Auge behalten.

Unsere unwissenschaftliche Stellung Erziehungsfragen gegenüber hat uns den wesentlichen Unterschied zwischen den Anforderungen des Stadt- und Landlebens und zwischen Knaben- und Mädchenerziehung übersehen lassen. Unsere mechanischen Unterrichtsmethoden, wie sie in Lehrplänen festgelegt sind, streben nach Gleichförmigkeit, aber nicht nach Mannigfaltigkeit, und wir bemühen uns nur durch stückweise Änderungen, den bestehenden Unterricht mit den Bedürfnissen des Lebens in Übereinstimmung zu bringen. Der Grundfehler unseres Systems ist, daß wir am verkehrten Ende angefangen haben, und, anstatt unsere Lehre mit den Dingen, die dem Kinde vertraut sind und die seine Lebensarbeit umfassen, zu beginnen, reißen wir es aus dieser Umgebung und stellen es unter fremdartige, künstliche Bedingungen, so daß seine Erziehung ohne notwendigen Zusammenhang mit den Wirklichkeiten des Lebens bleibt.

Unangemessene Versuche. Die Aufgabe elementarer Erziehung besteht darin, durch praktische Methoden Kenntnis der Elemente der Literatur und der Wissenschaft, die Kunst richtigen Ausdrucks, die Fertigkeit des Denkens und die Leitung des Willens zu erzielen; und die regelmäßigen Schullektionen müssen derartig sein, daß sie ein klares Erfassen der Prozesse erzeugen, welche das Kind in vertraute Beziehung zu der Welt bringen, worin es sich bewegt. Das ist in den letzten Jahren den Erziehungsautoritäten allmählich klar geworden, aber anstatt diese Dinge für etwas Wesentliches zu halten, hat man sie als ein „extra“ dem literarischen Lehrgang, der so sehr überlastet ist, zugefügt. Was wir als Handfertigkeit kennen, wird in den Schulen in gewissem Maße befördert, aber sie bildet keinen Bestandteil für des Kindes fortschreitende Erziehung. Sie unterliegt Bedingungen, die nichts mit ihrer Aufgabe zu tun haben und steht ohne Beziehung zu anderen Unterrichtsfächern. Sie führt ihr Dasein neben der Schule. Und so auch vieles andere.

Elementare und höhere Schulen. Wir leben in einem demokratischen Zeitalter, und jede für die Elementarschule vorgeschlagene Unterrichtsreform erhebt die Forderung, daß sie nicht nur für die Beschäftigungen, denen vier Fünftel der Bevölkerung sich zuwenden muß, eine gute Vorbereitung schaffe, sondern daß sie auch den Übergang von niederen zur höheren Schule nicht verhindere, wenigstens nicht für einige. Es dürfen zwischen der öffentlichen Elementarschule und der vom Staate unterstützten höheren

Schule keine Klassenunterschiede bestehen. Die von mir verteidigte praktische Erziehung wird sich für die Entwicklung der kindlichen Intelligenz und Anlage als die zweckmäßigste erweisen und so das Kind befähigen, auch die höhere Schule, die seinen erwiesenen Fähigkeiten und Kenntnissen am besten entspricht, mit Vorteil zu besuchen. Denn die Richtung des kindlichen Intellekts wäre schon vollkommen bestimmt, ehe die früheste Spezialisierung wünschenswert ist. Kein Lehrplan für Elementarschulen genügt, wenn er nicht so angelegt ist, daß er für die Kinder, die mit dem 14. oder 15. Lebensjahr in die Erwerbsarbeit übergehen, wie für die Kinder, die einer höheren Bildung zustreben, eine gesunde und befriedigende Grundlage der Erziehung schafft. Und ich bin der Ansicht – und alle Lehrer werden mir zustimmen –, daß ein Plan für Elementarschulen, der, von dem Geiste des Kindergartens durchdrungen, durch praktische Übungen zur Beobachtung ermutigt und die Fähigkeit des Urteilens entwickelt und zugleich den Schüler zum Gebrauch der Bücher befähigt, eine passende Grundlage für die literarische wie für die wissenschaftliche Bildung der höheren Schule ist.

RUNDSCHAU

BODENSTÄNDIGE BILDUNG

Eine bodenständige Bildung ist doch möglich, und vielleicht am ersten für den Volksschullehrer. Er müßte sich nur einmal besinnen, was er davon schon hat, und das von den fremden Bestandteilen sondern. So hat ein jeder eine ganze Menge Unterrichtserfahrungen, vor allem seine ganz persönlichen Unterrichtserfolge. Wollte er sich damit hervorwagen, vor den Behörden, und auch vor der Erziehungsgelehrsamkeit bei seinen Fachgenossen, so würde man ihn zurückweisen: er verführe unvorschriftsmäßig und auch unmethodisch. So bleiben ihm im günstigen Fall ein paar gleichstrebende Freunde; aber welchen allgemeinen Wert seine anspruchslose persönliche Leistung hat, und wieviel mehr damit getan ist, in ganz dunklem Drange, wie mit allen Methoden, das werden sie ihm auch nicht sagen. Was nun der Volksschullehrer in der Erforschung der Sprache leisten kann, das habe ich schon im ersten Stück kurz erwähnt. Er wird ja jetzt von den Sprachgelehrten geradezn in Anspruch genommen, weil sie ohne ihn gar nicht auskommen können. Und wenn er da, weit mehr als jetzt, aus eigenem Antriebe und in eigener Richtung arbeitete, so würde das einen unabsehbaren Nutzen haben. Die Arbeit würde – sonst dürfte ich sie nicht bodenständig nennen – von seinem Berufe nicht getrennt sein. Er würde nur alle Gelegenheiten wirklich verwerten müssen. Er würde aufmerken müssen, wie die Kinder sprechen, wenn er sie frisch in die Schule bekommt, er würde verfolgen müssen, wie sich ihre Sprache entwickelt, er würde die verschiedenen Einflüsse aufsuchen müssen, und die Entwicklung unter den verschiedenen Bedingungen verfolgen müssen. Dadurch würden wir erst eine hinlängliche Kenntnis der Mundarten und der Kindersprache bekommen. Und der Unterricht eines solchen Forschers würde von selbst gut sein, weil er Teilnahme und Liebe und Begreifen dessen hätte, woran er zu arbeiten hat, weil er selbst immerfort zu lernen hätte, und dadurch dankbar wäre. Eine solche Arbeit würde selbstverständlich nicht auf die Sprache sich beschränken. Denn Sprache ohne seelischen Inhalt gibt es nicht, wo es gewachsene Sprache gibt. Also der Lehrer würde auch das Seelenleben der Kinder erforschen. Und auch das würde ihm aus dem Unterricht erwachsen und für den Unterricht nützen. Es wäre keine Nebenarbeit, sondern nur die vertiefte Berufsarbeit. Und nun weiter: er würde

das Seelenleben der Kinder, wie es sich in der Sprache gestaltet, also die kindliche Sprachkunst erforschen; er müßte genau aufmerken, wie Kinder erzählen, Erlebtes und Erdachtes, wie sie spielen, er müßte sie möglichst viel Eigenes niederschreiben lassen, und könnte da am Kinde schon den Unterschied zwischen Sprechsprache und Schriftsprache erforschen. Und zu alledem braucht er kein einziges Buch, nur einen möglichst freien, von Gelehrsamkeit unbeschädigten Geist. Und das ist auch erst ein Teil. Die ganze Landschaft steht ihm offen. Er kann, und sollte doch, seine nähere Umgebung wissenschaftlich erschließen, ob das nun ein Dorf ist oder eine Großstadt. Er sollte sie mit Liebe bearbeiten, so daß man von ihm erfahren könnte, mündlich oder gedruckt, was da eigentlich los ist. Er müßte jeden Weg, jede Pflanze, jedes Tier, jeden Stein kennen, die Überlieferungen, die ganze Geschichte, die Beschäftigung des Volkes, die Beziehungen nach außen. Seine nähere Umgebung müßte ihm wie ein lebendes Wesen sein, das er zu erforschen hätte, wie der wirkliche Pflanzenforscher eine bestimmte Pflanze. Und auch das würde er nicht als Nebenarbeit leisten, sondern als Hauptarbeit, zusammen mit den Kindern. Er würde von ihnen lernen, sie würden von ihm lernen. Er würde sie als die Eingeborenen und als die natürlichen Forscherseelen nicht entbehren können.

Eine solche bodenständige Volksschullehrerbildung ist nicht bloß für den Volksschullehrerstand, sondern für unser ganzes Volk unentbehrlich. Was heißt denn eigentlich Bildungshunger? Es hungert den Menschen, seinen Geist zu nähren. Es hungert den menschlichen Geist. Aber dazu sind keine teuren und schwer erreichbaren ausländischen Gerichte nötig. Das Nächste reicht allermeistens hin. Wenn wir uns genau beobachten, so ist sogar unser ganzer großer Hunger nach dem Allernächsten. Das Kind will seine Umgebung kennen lernen. Und der Erwachsene will das auch noch. Sind nun schon dem Kinde viele Fragen unbeantwortet und darum immer mehr Fragen ungefragt geblieben, so ist's bei dem Erwachsenen erst recht so. Er fürchtet, wie das Kind, sich durch Fragen bloßzustellen, und er hat nicht immer die zur Hand, die ihm antworten können, dazu ist er schwerfällig geworden, und scheut vor der Masse des unbewältigten Stoffes, der ihn umgibt, zurück. Da bleibt ihm, günstigen Falles, die Sehnsucht nach einer allgemeinen Bildung. Er weiß, daß er eine solche nicht bekommen hat, daß man ihm das große Schulversprechen nicht gehalten hat. Aber er weiß für gewöhnlich nicht, was denn solche allgemeine Bildung ist. Daß sie nur vom Allernächsten ausgehen kann. Er sucht sie in großen Werken, in Sammlungen, auf den Hochschulen, in der zünftigen Wissenschaft und in volkstümlichen Darstellungen ihrer Lehren. Aber den Entschluß, mit eigenen Augen vor den Baum hinzutreten oder vor den Bauern oder vor den Dichter oder vor das Kind, und die alle reden zu lassen, und in ihnen zu forschen – den finden wenige. Und das ist doch das einzige Mittel, wirkliche Bildung zu erwerben. Für die Beschäftigung mit den Büchern, die von all diesen Dingen handeln, behält man dann freilich wenige Zeit übrig, wenn auch immerhin einige. – Es ist die ewige Sehnsucht des Kindes und der schmerzliche Verzicht des Erwachsenen, seine Umgebung wirklich mit seinem ganzen Geiste zu erfassen. Seine Umgebung: das heißt auch sein Inneres und dessen Bau, also Sprache, Denken, Fühlen und künstlerisches Schaffen.

s. Rudolf Pannwitz, Der Volksschullehrer und die deutsche Sprache. Buchverlag der Hilfe. Berlin-Schöneberg 1907.

VEREINIGUNG FÜR KÜNSTLERISCHE ERZIEHUNG ZU CHEMNITZ

Im Anschluß an einen im „Säemann" bereits veröffentlichten Bericht soll in nachfolgendem von unserer weiteren

Tätigkeit berichtet werden. Die Vereinigung, die jetzt auf ein fünfjähriges Bestehen zurückblicken kann, hat mit redlichem Eifer und gutem Willen auf dem großen, leider allzu weiten Gebiete der Kunsterziehung gearbeitet. Eigene Fortbildung, Berücksichtigung der Schularbeit, Einwirkung auf andere Kreise, vor allem die breiten Schichten des Volkes, waren die Brennpunkte, in denen sich Licht und Wärme der Vereinsarbeit vereinigten. Das Gebiet der Literatur streiften Vorträge über Eduard Mörike, Hebbel, Ibsen und Goethe. Die Mörike- und Goethefeier vereinigte Mitglieder und viele Gäste. Im Mittelpunkte stand jemalig ein Vortrag, der von musikalischen Darbietungen und Rezitationen umrahmt wurde. — Der eigenen Fortbildung dienten neben wiederholten Bildbesprechungen folgende Veranstaltungen: 1. Vorträge: „Graphische Prinzipien in Schwarzweißblättern und Buchschmuck nach ihrer Bedeutung für Kunstgeschichte und Kunsterziehung", „Beiträge zur ästhetischen Betrachtung der Heimat", „Grundsätze und Beispiele für die Bildbesprechung"; 2. Besichtigungen: Wandgemälde des Seminars zu Frankenberg, Synagoge und Schloßkirche zu Chemnitz, Schloßkirche zu Wechselburg, die auf Kosten des Staates künstlerisch erneuerte Dorfkirche zu Oberhermersdorf; 3. Besuch von Ausstellungen, verbunden mit erläuternden Vorträgen: „Kinderkunst" des Dresdner Lehrervereins für Kunstpflege, Reproduktionen nach Werken Cranachs, Holbeins d. J., Aldegrevers, Wesselys, Velasquez', Dycks, Murillos, Rubens', und der Meister der italienischen Frührenaissance — der Vereinigung von dem Königlichen Kupferstichkabinett zu Dresden geliehen und kostenlos in der „Städtischen Vorbildersammlung" ausgestellt.

Einen besonderen Genuß bereitete eine „Plauderei über Originalzeichnungen und -radierungen und deren Schöpfer", der Herr Stadtverordneter Vogel eine große Anzahl Kunstwerke aus seiner überaus wertvollen Privatsammlung zugrunde gelegt hatte.

Die Schularbeit wurde durch folgende Vorträge berücksichtigt: „Wie bekommen wir künstlerische Schulbilder der Heimat?", „Über den modernen Zeichenunterricht", mit besonderer Berücksichtigung der Tagung des Deutschen Zeichenlehrervereins in Dresden und Hamburg, „Wie erziehen wir die Jugend zu literarischer Genußfähigkeit?" Mehrere Elementarlehrer sammelten Kinderzeichnungen und stellten sie Herrn Prof. Dr. Lamprecht-Leipzig als Beitragsmaterial für eine zu schaffende „Völkerpsychologie" zur Verfügung. Der Jugendschriftenausschuß verfaßte ein Musterverzeichnis für die Chemnitzer Klassenbüchereien unter Berücksichtigung der sogenannten simultanen Lektüre.

Großen Wert legten wir auf Verbindung mit andern Körperschaften und der weiten Öffentlichkeit. Zu jedem der bisher abgehaltenen Kunsterziehungstage sandte der Rat auf unser Gesuch ein Mitglied der Vereinigung. Durch Gründung eines besonderen „Rembrandt-Komitees" fanden die holländischen Reproduktionen starken Absatz, und gegen 170 Freiexemplare konnten an höhere und niedere Schulen, an Anstalten, Vereine und Einzelpersonen schenkweise abgegeben werden. In vielfache Berührung kamen wir mit den Vereinen unserer Stadt, die den Bestrebungen auf dem Gebiete der Kunst und Literatur nahe standen. Reges Interesse fand der geplante Bau eines neuen Museums. Zu unserer großen Befriedigung wird ein besonderer Saal eingebaut werden, ausgestattet mit allen Einrichtungen zur Abhaltung öffentlicher Vorträge. Auf unsere Anregung ferner und unter unserer Leitung bildete sich eine „Vortragsvereinigung", die namhafte Redner zu Vorträgen über Wissenschaft und Kunst gewonnen hat. Post- und städtische Beamte, Ingenieure, Architekten, Techniker, Baumeister, Lehrer sind darin vertreten. Bisher sprachen folgende Herren: Prof.

Dr. Sponsel, Direktor des Kupferstichkabinetts in Dresden: Über moderne Kunst; Carl Meißner, Generalsekretär des „Dürerbundes“ in Dresden: Über gutes und schlechtes Bauen; Rich. Bürckner, Lehrer in Dresden: „Kinderkunst“; Prof. Dr. Treu, Direktor der Skulpturensammlung in Dresden: Constantin Meunier, der Bildhauer der Arbeit; Prof. von Berlepsch-Valendas aus München: Skandinavische Freilichtmuseen und ihre Bedeutung für die künstlerische Erziehung des Volkes; Geh. Hofrat Prof. Dr. Schmarsow in Leipzig: Über Böcklin; Hans Kampffmeyer, Generalsekretär der Deutschen Gartenstadt-Gesellschaft in Karlsruhe: Gartenstadt und Lebensreform. Die Darbietungen, stets durch Lichtbilder erläutert, fanden bei einer Zuhörerschar von ungefähr 800 Personen lebhafte Zustimmung, und es ist bestimmt zu erwarten, daß sich die Abhaltung solcher Vorträge zu einer bleibenden Einrichtung gestaltet.

Einen recht segensreichen Einfluß haben unsere Weihnachtsausstellungen gehabt. Der überaus rührige und tatkräftige Jugendschriftenausschuß und ein besonderer Ausschuß für Auswahl von Bildern, Spielzeug usw. boten dem großen Publikum ein reiches Material an guten Büchern, Bildern, Spielzeug. Der hiesige Buchhändlerverein lieferte kostenlos das Ausgewählte, unsere Mitglieder übernahmen die Aufmachung und Beaufsichtigung der Ausstellung, während die eingegangenen Bestellungen lediglich den Buchhändlern zugute kamen. Im letzten Jahre wurden 639 Bücher und 20 Bilder (Steinzeichnungen) gekauft. Der Erfolg könnte – bei einem Besuch von 3000 Personen – ein noch besserer sein. Aber wenn man in Betracht zieht, daß wir es mit einer Neueinrichtung zu tun haben und daß die Mehrzahl der Besteller dem mittleren und niederen Beamtentum, dem Handwerker- und Arbeiterstand angehört, so kann man schon zufrieden sein. Von Interesse dürfte es sein, welche Bücher hauptsächlich Beifall fanden: Weber, Neue Märchen, 12 mal, Robinson 13 mal, Till Eulenspiegel 13 mal, Busch, Max und Moritz 14 mal, Das deutsche Bilderbuch 16 mal, Weinhold, Geschichte von Chemnitz 17 mal, Rosegger, Waldbauernbub 18 mal, Caspari, Kinderhumor für Auge und Ohr 19 mal, Moser und Kollbrunner, Jugendland 21 mal, Malbücher 24 mal, Bechstein, Märchen 25 mal.

Einen großen Erfolg hatten wir mit der Gesangsaufführung Chemnitzer Volksschüler am 10. März. 600 Knaben und Mädchen, ausgewählt aus den besten Sängern und Sängerinnen von 30 Volksschulen, wirkten mit. Wir erfreuten uns der tatkräftigen Unterstützung der Chorleiter der einzelnen Schulen und der Geneigtheit der Schulleiter. Nur ein einziger hatte seine Schülerinnen vor der Beteiligung gewarnt. Entgegenkommend zeigten sich auch die königlichen und städtischen Behörden. Die Vortragsordnung gestaltete sich folgendermaßen: 1. Gesamtchöre: Die Himmel rühmen, Beethoven; Der Frühling naht mit Brausen, Mendelssohn; Blaue Luft, Volksweise. 2. Deklamation: Hoffnung, Geibel; Wanderlied, Roquette. 3. Gesamtchöre: Wenn ich den Wandrer frage, Brückner; Es scheinen die Sternlein, Volksweise; Die Loreley, Silcher. 4. Sologesang einer Konzertsängerin: Die linden Lüfte, Schubert; Frühlingslied, Mendelssohn. 5. Knabenchöre: Zu Straßburg, Silcher; Es geht bei gedämpftem Trommelklang, Silcher. 6. Mädchenchöre: Guten Abend, gut' Nacht, Brahms; Mädel, flink auf, Nagler. 7. Sologesang: Der Fischer, Liszt; Wiegenlied, Taubert. 8. Gesamtchor: Wir treten zum Beten, Valerius (mit Orgelbegleitung wie 1a). Es kamen also lediglich Volkslieder zum Vortrag. Die Aufführung zeigte, welch ausgezeichnete Pflege der Volksgesang in unsern Schulen genießt. Das Konzert war bis auf den letzten Platz ausverkauft, vielen mußte der Eintritt verwehrt werden. Und so gestaltete sich trotz der niedrigen Preise (1,50 bis 0,30 M.) und trotz hoher Kosten der finanzielle Erfolg sehr günstig, so daß

650 Mark Reingewinn an die hiesigen Ferienkolonien abgeliefert werden konnten. Durch das Bewußtsein aber, armen und kranken Mitschülern geholfen zu haben, erhielt das ganze Unternehmen eine besondere Weihe. Leider mußte mit Rücksicht auf die Nähe des Palmsonntags von einer geforderten Wiederholung des Konzerts Abstand genommen werden.

Unser alter Plan, Theateraufführungen für die Schulkinder zu veranstalten, ward durch den Beschluß der städtischen Behörden verwirklicht, den Konfirmanden im Schillerjahr 1905 unentgeltlichen Zutritt zu „Wilhelm Tell" zu gestatten. Im neuen Vertrage mit der Theaterdirektion aber sind für jedes Jahr 12 Vorstellungen für Schulkinder vorgesehen.

Zum Schlusse sei darauf hingewiesen, daß der Pädagogische Verein einen jährlichen Beitrag zu den Vereinskosten gewährt. Der berechtigte Wunsch aber, die Vereinsarbeiten auf breiterer Grundlage und in größerer Selbständigkeit zu ermöglichen, führte zur Einführung von Jahressteuern, zu denen auch eine größere Anzahl Nichtlehrer beitragen. Damit wird auch der äußere Bestand der Vereinigung gesichert sein. Besonders aber wollen wir allen denen danken, die durch Wort und Tat, durch freundliche Gesinnung und kräftiges Handeln unsere Bestrebungen zu fördern bereit waren und bereit sind.

CHEMNITZ F. THIERIG

Der Schuldirektor Bristol zu Brooklyn bestimmt in einem Aufsatze: „Was ist ein Lehrer?" sehr treffend die Aufgabe des Lehrers dahin, daß er nicht ein Wesen sei, das von oben kommandiere und hineinpfropfe, sondern eine leitende Kraft, deren höchste Leistung darin bestehe, schöpferische Kräfte zu entbinden und diese dann unmerklich zu organisieren und zu harmonisieren.



Luca de la Robbia - Kinderreigen.

DIE „GEFAHREN DER EINHEITSSCHULE“

VON PAUL NATORP-MARBURG

Muß man die Forderung der allgemeinen Volksschule noch ausführlich begründen? Fast möchte es überflüssig scheinen, nachdem schon so viel Treffliches und Überzeugendes von den berufensten Seiten dafür — und so gar wenig, was eine ernstlich begründete Überzeugung wankend machen könnte, dagegen vorgebracht ist. Dennoch erscheint eine kürzlich erschienene Schrift über „Die Gefahren der Einheitsschule für unsere nationale Erziehung“ von dem Darmstädter Gymnasialprofessor Dr. Hugo Müller*) einer Antwort nicht unwert. Denn der Verfasser zeigt sich doch bemüht, den Gründen der Gegenseite Gerechtigkeit widerfahren zu lassen, ja er erkennt die allgemeinen sozialpädagogischen Grundsätze, auf die die Forderung der Einheitsschule sich an erster Stelle beruft, im wesentlichen an. So erscheint eine Verständigung wenigstens nicht von vornherein ausgeschlossen. Zugleich ist aus eben diesem Grunde eine Antwort um so nötiger, weil es auf manche Leser vielleicht Eindruck macht, daß ein Mann, der anscheinend unsere sozialpädagogischen Gesinnungen teilt, dennoch, ja durch eben diese Gesinnungen, zu entgegengesetzten Folgerungen geführt wird. Er gibt sich das Ansehen, die Erfahrungen der Praxis gegen schwärmerische Theorien ins Feld zu führen, die zwar das Beste wollen, aber aus Mangel an praktischer Erfahrung Wege vorschlagen, die zum Gegenteil ihrer Absicht führen müßten. Vielleicht ließen sich nun seinen Erfahrungen andere Erfahrungen gegenüberstellen, und es ist sehr wünschenswert, daß dies geschieht. Aber zur Widerlegung seiner Schlußfolgerungen bedarf es dessen nicht einmal, denn es ist ein Leichtes zu zeigen, daß diese Schlußfolgerungen, auch wenn man alle vorgebrachten Erfahrungen gelten läßt, in sich haltlos sind.

Die entscheidenden Gründe für die allgemeine Volks- und Einheitsschule, das heißt, die Gemeinsamkeit des Schulunterrichts für die Kinder aller gesellschaftlichen Klassen auf einer unteren Stufe, bis zu dem Punkte, wo die unterschiedlichen Forderungen der Berufsbildung eine Scheidung notwendig machen, sind von zweierlei Art; die einen betreffen die direkten

*) Gießen, Alfred Töpelmann (vormals J. Ricker), 1907. VIII u. 142 S. 8°.

sozialen Wirkungen, die man sich von der Gemeinsamkeit des Schulunterrichts verspricht, die andern die Folgen für eine Ausbildung der Einzelnen, welche deren unterschiedlicher Begabung entspricht. Natürlich sind auch die letzteren Gründe „sozialpädagogischer" Art, denn es liegt im höchsten Interesse der Gemeinschaft, daß jeder Einzelne durch die Erziehung befähigt wird, das Beste zu leisten, was er seinen Anlagen nach zu leisten imstande ist.

Was nun das erste betrifft, so leugnet der Verfasser selbst nicht, daß die Gemeinsamkeit des Elementarunterrichts eine sozial versöhnliche Wirkung an sich üben kann und in gewissem Umfang wirklich übt. Wo sie besteht, da gilt sie ihm als ein erfreuliches Zeichen gesunder sozialer Zustände (S. 28, 32). Nur wo schon der Klassengegensatz sich allzu scharf zugespitzt hat, da sei die Scheidung auch der Schulen nach den gesellschaftlichen Klassen der natürliche Ausdruck der einmal vorhandenen Spannung, und eine erzwungene Gemeinsamkeit würde sie eher verschärfen als ausgleichen.

Wunderlich, daß der Verfasser hieraus nicht den Schluß zieht, daß also auf die gemeinsame Schule als das an sich Normale mit allen tauglichen Mitteln hinzustreben, der Standesschule aber entgegenzuarbeiten sei, da doch jene dem gesunden, diese einem ungesunden Verhältnis der sozialen Klassen entspricht. Man muß doch im allgemeinen auch bei den Besitzenden den guten Willen voraussetzen, eher auf Verringerung als auf Erweiterung der bestehenden Kluft hinzuwirken. Sollte aber (was ich nicht beurteilen mag) hier und da in großindustriellen Kreisen wirklich die entgegengesetzte Stimmung obwalten, so dürfte eine Schulgesetzgebung doch darauf nicht Rücksicht nehmen, sondern sie müßte den Widerstrebenden anheimgeben, für den Unterricht ihrer Kinder, wenn diese durchaus nicht mit den Arbeiterkindern auf einer Bank sitzen sollen, auf eigene Kosten anderweitig zu sorgen. Denn daß die Öffentlichkeit (Gemeinde oder Staat) verpflichtet wäre, durch Einrichtung besonderer Schulen dem Sonderinteresse einer ohnedies hoch bevorzugten sozialen Klasse dienstbar zu sein, ist schlechterdings nicht einzusehen. Der Verfasser zwar (S. 33) hält sich sehr auf über den unerträglichen Zwang, den der Staat auf die Angehörigen der höheren Stände, dadurch, daß er sie nötigte ihre Kinder in die allgemeinen Schulen zu schicken, üben würde. Er vergißt dabei nur, daß diese Zwangslage doch in dem bei weitem größten Teile von Deutschland auch jetzt besteht und sich ganz wohl ertragen läßt; denn die Vorschule ist bekanntlich eine Eigenheit Preußens und einiger angrenzender Ländchen; sie besteht nicht in Süddeutschland außer Hessen, auch nicht in den kleinen Städten und auf dem Land in Norddeutschland, selbst in den großen Städten nicht durchweg; es gibt, wie der Verfasser selbst erinnert, überhaupt in Deutschland nicht mehr als etwa 300 Vorschulen. Es

kann doch nicht ein unerträglicher Zwang genannt werden, wenn nur ein Vorrecht, das auch jetzt mehr Ausnahme als Regel ist, allgemein in Wegfall kommt. Überhaupt zwingt der Staat ja damit keinen, seine Kinder in die gemeinsame Schule zu schicken, sondern nur, wenn in eine öffentliche, dann in die gemeinsame und nicht in eine für Sonderwünsche einer Klasse auf gemeinsame Kosten eingerichtete Sonderschule.

Die allgemeine Volksschule ist also schon aus Gründen der einfachen Gerechtigkeit unbedingt zu fordern. Aber darf man sich eine große sozial versöhnende Wirkung von ihr wirklich versprechen? Es ist gewiß, daß man sich in dieser Hinsicht bisweilen zu optimistischen Vorstellungen hingegeben hat. Das vor allem ist ohne weiteres zuzugeben: von der bloßen Beseitigung der Vorschulen, das heißt der Gemeinsamkeit bloß der drei ersten Schuljahre, ist eine nennenswerte Wirkung auf die Milderung der sozialen Gegensätze nicht zu erwarten. Es wäre das nicht mehr als eine Maßregel von vielen, die zusammenwirken müssen, um im arbeitenden Volk die Überzeugung wieder Wurzel fassen zu lassen, daß es nicht als minderen Rechts in seiner heiligsten Angelegenheit, nämlich der geistigen Bildung seiner Kinder, behandelt wird. Soll die Gemeinsamkeit des Schulunterrichts eine tiefgehende sozial erziehende Wirkung direkt üben, so darf sie nicht auf drei, und zwar die drei ersten Schuljahre beschränkt bleiben, deren an sich gewiß nur günstiger Eindruck durch das, was folgt, doch sehr bald aufgewogen wird; sondern sie muß sich so weit erstrecken, als es irgend ohne Schädigung der Berufsbildung möglich ist. Ich habe vorgeschlagen, die Gemeinsamkeit auf volle sechs Jahre auszudehnen; unter gewissen Voraussetzungen, auf die ich hernach zurückkommen werde. Daß das an sich keine utopische Forderung ist, dafür sei es hier genug auf das Beispiel der Schweiz hinzuweisen. Haben sich dort gewisse Übelstände anscheinend herausgestellt, so ist doch durch nichts bewiesen, daß es für diese keine andere Abhilfe gäbe als in einer früheren Teilung des Schulwegs. Natürlich wird eine Schule, die durch volle sechs Jahreskurse hindurch auch die künftigen Schüler der höheren Schule in der für sie geeigneten Weise zu fördern hat, in mancher Beziehung anders aussehen müssen, als eine solche Schule, die nur für die Bedürfnisse der untersten Volksschichten zu sorgen hat. Aber darüber ist wohl keiner derer, die die allgemeine Volksschule fordern, im unklaren. Man will Gemeinsamkeit, nicht indem man weniger günstige Bedingungen der geistigen Entwicklung für die bisher Bevorzugten, sondern indem man günstigere für die bis dahin Benachteiligten schafft. Aber man sieht eben in dem Bestehen eigener Schulen, die einer schmalen Schicht ohnehin hoch Bevorzugter auch noch die Vorteile einer in vieler Hinsicht besseren Schulbildung gewähren, eins der Haupthindernisse, um die Schule, in welche die große Masse des Volks ihre Kinder zu schicken genötigt ist, auf einen besseren

Stand zu bringen. Der Verfasser macht sich die Sache etwas zu leicht, indem er durchweg voraussetzt, man wolle die Volksschule übrigens lassen wie sie ist, und dann die, die jetzt durch die Vorschule günstiger gestellt sind, nötigen, sich mit der minder guten Schule zu begnügen.

Der Verfasser bezweifelt, daß, wo die allgemeine Volksschule besteht, darum die Klassengegensätze in minderer Schroffheit als anderswo obwalten. Es ist schwer dergleichen zu beweisen oder zu widerlegen; weit verbreitet ist jedenfalls der Eindruck, daß die Klassenkämpfe in Süddeutschland wenigstens nicht so bösartige Formen annehmen wie in einigen norddeutschen Industriebezirken. Aber daß dies gerade die Wirkung der allgemeinen Volksschule sei, läßt sich schwerlich behaupten; eher dürfte das Kausalverhältnis (wie auch der Verfasser annimmt) das umgekehrte sein. Aber das ändert nichts daran, daß der Bestand besonderer Standesschulen an sich auf die Gegensätze der sozialen Klassen nur verschärfend wirken kann, weil er eben eine ungerechte Bevorzugung der besitzenden Klassen wirklich darstellt und notwendig als solche empfunden wird.

Vergebens wendet der Verfasser ein: rechtlich ständen auch jetzt alle Bildungsanstalten den Angehörigen aller Volksklassen offen; daß aber tatsächlich von den besseren Bildungsgelegenheiten die wirtschaftlich besser gestellten Klassen allein oder hauptsächlich den Vorteil haben, daran lasse sich ohne Änderung der gesamten Wirtschaftsordnung überhaupt nichts ändern.

Gewiß, solange die Besitzverhältnisse in Bildungsangelegenheiten die ausschlaggebende Rolle spielen, werden immer die rechtlich für alle offen stehenden Bildungsmöglichkeiten den Besitzenden mehr als den Nichtbesitzenden zugute kommen; das ist sozusagen ein „analytischer Satz“. Aber das Bestreben der sozialen Pädagogik geht eben dahin, die Bildungswege nicht bloß rechtlich, sondern so viel irgend möglich auch tatsächlich allen im gleichen Maße, oder genauer, allein nach dem Maße der Fähigkeit und nicht nach Gunst oder Ungunst der wirtschaftlichen Lage zu öffnen, das heißt, jener natürlich bestehenden Tendenz zu einem Vorzugsrecht der Besitzenden, soviel möglich, durch die Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens entgegenzuwirken. Das ist bereits von den Führern der französischen Revolution sehr bestimmt angestrebt, es ist bei uns mit besonderem Nachdruck von Fichte gefordert, es ist aber auch von der preußischen Unterrichtsverwaltung in ihren besten Tagen als Grundsatz anerkannt, und auf diesen Grundsatz ist damals die deutsche Volksschule eigentlich begründet worden. Die politische Reaktion und andererseits die industrielle Entwicklung im vorigen Jahrhundert hat diesen Grundsatz mehr und mehr in Vergessenheit gebracht — und von daher stammt die Vorschule. Es kann aber gar nicht fraglich sein — der Verfasser selbst wagt es nicht zu leugnen —, daß durch ihren Bestand den Kindern der Be-

sitzenden ohne Unterschied der Befähigung der Zugang zu den höheren Bildungswegen erleichtert, denen der Nichtbesitzenden aber erschwert wird.

Genügend begabte Kinder zwar, meint er, können auch jetzt von der Volksschule zur höheren, allenfalls mit Verlust eines Jahres, noch übergehen; im allgemeinen aber werde die Möglichkeit die höhere Schule zu besuchen stets in erster Linie von der wirtschaftlichen Lage der Eltern — also nicht von der Begabung — abhängen. — Das ist genau was wir beklagen: die jetzige Schulverfassung verhindert es eher als daß sie es begünstigte, daß jede Begabung, soviel möglich, unabhängig vom Gelde oder den ehrgeizigen Wünschen der Eltern den ihr gemäßen Weg findet. Das Kind, das mit sechs Jahren sein Ränzlein schnallt, um zur Vorschule zu gehen, ist damit ein für allemal auf die „höhere" Schul- und Lebenslaufbahn hingewiesen; den andern ist sie verschlossen oder doch äußerst erschwert, ohne jede Rücksicht auf Maß und Art der Fähigkeiten, die sich auf dieser Stufe noch gar nicht mit einiger Sicherheit beurteilen lassen. „Ausnahmen bestätigen die Regel"; aber die Ausnahme, daß ein Kind, das man von Anfang an den „oberen" Weg hat gehen lassen, von ihm wegen mangelnder Begabung hinterher zurückgewiesen wird, ist bekanntermaßen äußerst selten; und so werden gerade die studierenden Berufe mit mangelhaft Begabten überschwemmt — auch der höhere Unterricht weiß davon ein Lied zu singen —, während manche ausgezeichnete Begabung in niederen Berufen verkümmert.

Hier wendet nun der Verfasser ein: über die Begabung sei auch nach drei, ja selbst nach sechs Schuljahren ein sicheres Urteil nicht zu fällen. Wollte die Schule sich ein solches Urteil erlauben und danach über den weiteren Schulweg entscheiden, so wäre das ein unerträglicher Eingriff in die Rechte der Eltern. — In ihr Recht über die Begabung des Kindes zu urteilen und danach die Unterrichtswege für es zu bestimmen? Also die Eltern vermögen, und zwar schon im sechsten Jahre des Kindes, dessen Begabung sicher zu beurteilen, die Schule aber nicht einmal, nachdem sie das Kind sechs Jahre lang unterrichtet hat? Aber nein: die Eltern sollen die Unterrichtswege für das Kind bestimmen ohne Rücksicht auf die Begabung. Aber daraus ergeben sich eben die Mißstände, die wir jetzt vor Augen sehen.

Die Stellung des Verfassers in dieser Frage wäre überhaupt kaum begreiflich, wenn er nicht in dem Vorurteil tief befangen wäre, daß die wirtschaftlich besser gestellten Klassen wenigstens im allgemeinen zugleich, er wagt nicht zu sagen, die geistig begabteren, aber die geistig entwickelteren seien (S. 43 und 52). Gewiß wird die Entwicklung der vorhandenen Begabung durch die bessere Lebenshaltung im allgemeinen nach gewissen Seiten, übrigens nicht immer in der gesundesten Richtung, begünstigt. Aber, wenn der Begabung der ärmeren Kinder diese Gunst der

Umstände nicht zuteil wird, folgt daraus, daß obendrein noch die Schuleinrichtungen in der gleichen benachteiligenden Art wirken müssen, oder sollte nicht vielmehr im Gegenteil die hemmende Wirkung der wirtschaftlichen Lage durch sie so viel als möglich ausgeglichen werden? Wie man sieht, bewegt sich die Argumentation des Verfassers immer in demselben fehlerhaften Zirkel: Wer da hat, dem wird gegeben, wer aber nicht hat, dem wird auch noch genommen, was er hat.

Dann wieder meint der Verfasser, es sei doch verkehrt, alle tüchtigen Kräfte den arbeitenden Klassen entziehen und den höheren Berufen zuführen zu wollen; so würden die arbeitenden Klassen schließlich nur aus geistig Minderwertigen bestehen! — Ist es wirklich nötig auf solche Argumente zu antworten? Zunächst ist es falsch, hier immer nur nach quantitativem Maßstab zu urteilen, von höheren und minderen Begabungen zu sprechen. Es fragt sich hier in erster Linie nicht, wie hoch, sondern wofür man begabt ist und wofür nicht. Es gibt geniale Handarbeiter und sehr wenig geniale — Professoren. Aber wenn ein Mensch von ausgesprochen theoretischer Begabung seine Kräfte aufreiben muß in einem Beruf, der ihm zur Entwicklung dieser seiner Begabung gar keine Möglichkeit bietet; wenn umgekehrt ein Mensch, der augenscheinlich ein vorzüglicher Handarbeiter geworden wäre, zum Beispiel im Schulfach sich und andere abquält, so wird der gesunde Menschenverstand immer urteilen, daß das nicht in der Ordnung ist. Das sind nun vielleicht extreme Fälle, die nicht gerade sehr häufig vorkommen mögen. Aber daß bei der gegenwärtigen Schulverfassung im allgemeinen jede Begabung ihren Weg fände, ist ganz gewiß nicht der Fall, sondern in hundert Abstufungen begegnen Mißverhältnisse solcher Art überall, wo man nur hinblickt. Die Befähigung für die „studierten" Berufe ist qualitativ eine andere als für die übrigen, sie ist nicht in jedem Sinne die „höhere". Recht ungenau zwar ist es, die studierten Berufe als die „wissenschaftlichen" den „praktischen" gegenüberzustellen; zu den Berufen, zu welchen die „höhere" Schule die Grundlage der Ausbildung bietet, gehören auch sehr praktische, wie die des Technikers und des höheren Kaufmanns; gemeinsam ist ihnen allen nur, daß sie eine verhältnismäßig größere Weite des geistigen Horizonts verlangen. Daß aber die Fähigkeit dazu in erster Linie durch die wirtschaftliche Lage der Eltern bedingt wäre, und also durch Scheidung der Schulen nach den Ständen die richtige Auslese sich von selbst vollziehe, ist weder a priori einzusehen, noch wird es durch die Tatsachen, die der Verfasser selbst anführt, irgend bestätigt.

Ganz irrtümlich sieht der Verfasser die Absicht der allgemeinen Volksschule darin, den Zutritt zu den höheren Schulen allgemein für alle zu erleichtern. Ihre Absicht ist vielmehr, ihn allen Befähigten, ohne Unterschied des Standes oder der wirtschaftlichen Lage der Eltern, zu ermöglichen,

alle nicht dafür Befähigten aber rechtzeitig auf andere Wege zu leiten. Wäre es wahr, daß die Befähigung zu den studierten Berufen in den wirtschaftlich besser gestellten Klassen ausschließlich oder ganz überwiegend zu finden sei, so würde durch die allgemeine Volksschule die Auslese sich ja ungefähr ebenso vollziehen müssen, wie wenn für diese von Anfang an besondere Schulen beständen; es würde ihnen also wenigstens kein Unrecht geschehen. Aber abgesehen davon, daß für die doch auch vom Verfasser zugestandenen, sicher zahlreichen Ausnahmen die gemeinsame Schule offenbar die günstigeren Bedingungen böte, so ist eben jene ganze Voraussetzung nichts als ein grundloses Vorurteil.

Allerdings genügt nun auch, was diese Wirkung der allgemeinen Volksschule betrifft, nicht die bloße Beseitigung der Vorschule, sondern man wird sich, wie gesagt, entschließen müssen, den gemeinsamen Unterricht auf volle sechs Schuljahre auszudehnen, nach deren Abschluß erst sich entscheidet, wer für die eine, wer für die andere Art der weiteren Ausbildung geeignet ist. Es setzt dies weiter voraus, daß der Unterricht in der gemeinsamen Schule von Anfang an darauf eingerichtet ist, daß die Eigenart der Begabung nach jeder hier in Betracht kommenden Richtung Gelegenheit findet sich kundzutun, das heißt, es muß ebensowohl Gelegenheit zur Entwicklung von Handgeschicklichkeit, von künstlerischen Fähigkeiten usw. wie von intellektueller Begabung geboten sein. Daß die Unterrichtsfächer der Volksschule — die allgemeine Aufnahme des Handfertigkeitsunterrichts und eine frühe und reiche Pflege des Zeichnens vorausgesetzt — zu dieser Absicht ausreichen, ist wohl nicht zweifelhaft; aber fast noch mehr kommt es auf die Art der Behandlung sämtlicher Fächer im Unterricht an, die eine sehr viel freiere werden müßte als bisher. Es dürfte nicht unterschiedslos von allen das Gleiche gefordert werden, sondern es müßte jedem die Möglichkeit und der Ansporn gegeben sein, in dem, wofür er besonders begabt ist, mehr als der Durchschnitt zu leisten. Ein geschickter Mathematiklehrer kommt von selbst darauf, den fähigeren Schülern reichlichere und weiterführende Aufgaben zu stellen; ähnliches ist schließlich in allen Fächern möglich. Nicht nur bestimmte Fächer können wahlfrei sein, sondern auch gewisse höhere Leistungen in den gemeinsamen Fächern. Natürlich ist dazu Voraussetzung erstens eine sehr viel freiere und weitere Ausbildung der Lehrer als bisher, und dann Verringerung der Klassen, also eine beträchtliche Erhöhung der Zahl der Lehrer. Aber ohne diese beiden Voraussetzungen ist überhaupt kein ernster Fortschritt in unserem Schulwesen möglich; ohne das wird jede sonstige Organisationsänderung so gut wie vergeblich sein.

Sollte es — worüber ich mir ein fachmännisches Urteil nicht zutraue — sich durchaus unerläßlich erweisen, daß der Unterricht in den Fremdsprachen und besonders im Lateinischen schon früher als mit dem siebenten Schul-

jahr beginnt, so wäre in den letzten zwei Schuljahren der Elementarschule ein wahlfreier Unterricht in diesen Sprachen einzurichten, an dem aber nicht nach Belieben jeder teilnehmen dürfte, sondern die allein, welche den allgemeinen Anforderungen zu voller Zufriedenheit entsprechen und namentlich im Deutschunterricht ihre Begabung nach sprachlicher Seite unzweideutig bewiesen haben. So würde ganz von selbst, ohne irgendwelchen harten Zwang, die Auslese für die höheren Schulen sich vollziehen, ja es würde auch wohl schon deutlich zutage treten, für welche Kinder die Oberrealschule (um hier die preußischen Verhältnisse zugrunde zu legen), für welche das Gymnasium oder Realgymnasium die geeignetere Schule ist. Die Zulassung zu der einen oder anderen Art der höheren Schule wäre dann natürlich nicht an die Absolvierung des sechsten Jahreskurses allein, sondern an die erfolgreiche Teilnahme an den wahlfreien Fächern der einen oder andern Art und den wahlfreien Leistungen auch in den gemeinsamen Fächern gebunden.

Es läge nahe, das „Mannheimer System“, d. h. eine Sonderung in Parallelklassen nach den Fähigkeiten, oder Einrichtung von Sonderklassen für die mehr als durchschnittlich Befähigten einerseits, die hinter dem Durchschnitt Zurückbleibenden andrerseits zu Hilfe zu nehmen. Ich möchte auch darüber, als Nichtpraktiker, nicht unbedingt urteilen. Eine differenzierte Behandlung ohne Aufhebung der Gemeinsamkeit wäre an sich vorzuziehen; aber es fragt sich, wie weit sie praktisch möglich ist; das kann nur der Versuch lehren. Daß übrigens das Mannheimer System die Differenzierung im wesentlichen — entsprechend den Gesellschaftsklassen vollziehe (wie der Verfasser erfahren haben will), kann ich einstweilen nicht glauben. Man bewegt sich hier auf neuem Boden, und es muß nicht gleich der erste Versuch in jeder Beziehung geglückt sein. Daß aber der Grundgedanke des Mannheimer Systems: Differenzierung nach den Fähigkeiten, und zwar auf Grund des Urteils der Schule selbst, mit dem Grundgedanken der allgemeinen Volksschule in gleicher Richtung liegt, kann nicht zweifelhaft sein.

Mit einer mechanischen Einführung der allgemeinen Volksschule, mit der bloßen Beseitigung der Vorschulen zumal ist es also gewiß nicht getan. Hat die allgemeine Volksschule, wie der Verfasser behauptet, z. B. in München einen ungesunden Zudrang zu den höheren Schulen zur Folge gehabt, so ist das nicht der Fehler des Systems an sich, sondern einer zu äußerlichen Handhabung. Solange nicht der Unterricht selbst auf eine Art eingerichtet ist, daß eine Auslese nach dem Maße und mehr noch nach der Art und Richtung der Begabung sich dadurch von selbst vollzieht, erfüllt die allgemeine Volksschule noch nicht ihre volle Absicht.

Der Verfasser selbst ist mit den gegebenen Zuständen nichts weniger als zufrieden. Er sieht klar, was auch wir sehen: daß beim jetzigen Zu-

stand gerade zu den höheren Berufen vielfach nicht genügend Begabte sich herandrängen, die die Schule zurückzuweisen kaum in der Lage ist. Aber er meint, daß diesem Übel, unter dem wir schwer leiden, durch andere Mittel abzuhelfen wäre; Mittel, die ich Punkt für Punkt ebenfalls schon längst vorgeschlagen habe, weil sie genau in derselben Richtung wie die allgemeine Volksschule wirken müßten: Verminderung der Zahl der Gymnasien bei strenger Festhaltung ihres unterschiedlichen Charakters und voller Erhaltung, wenn nicht Steigerung des Maßes ihrer bisherigen Leistungen; andrerseits wirksame Förderung der Real- und Mittelschulen; Abschaffung der Einjährigen-Berechtigung oder wenigstens Beschränkung auf die, welche den ganzen Kursus einer neunjährigen Anstalt mit Erfolg durchgemacht haben; Unentgeltlichkeit der Lehrmittel auf der Elementarschule; volle, aber wiederum nur nach strenger Auslese zu gewährende Staatshilfe für begabte unbemittelte Schüler; eine wissenschaftlichere Gestaltung des Volksschulunterrichts, daher vor allem der Elementarlehrerbildung, Anschluß der letzteren an die Universität; gemeinsame Oberschulbehörden und mehr dergleichen. Auch vor scharfen Zwangsmaßregeln zur Zurückhaltung Nichtbegabter von der höheren Schule und der Universität scheut der Verfasser nicht zurück. Aber weshalb verwirft er dann den „Zwang" (der wirklich gar keiner ist) zum Besuch der allgemeinen Elementarschule? Es liegt doch auf der Hand, daß die Zurückweisung, je später sie erfolgt, um so härter wirken muß. Das merkwürdigste aber ist, daß er jetzt (S. 134) zugibt, daß die Unfähigkeit, den Anforderungen der höhern Schule zu entsprechen, „meist schon vor der Tertia mit gar nicht zu verkennender Deutlichkeit sichtbar ist". Das ist zufällig derselbe Zeitpunkt, in welchem ich die Scheidung nach den Fähigkeiten mir dachte (nach dem sechsten Schuljahr). Also ist doch das Urteil, er sagt nicht, über die Fähigkeit, aber über die Unfähigkeit (was im Grunde genügt) auf dieser Stufe und zwar durch die Schule selbst möglich; auch von unberechtigtem Eingriff in die Elternrechte ist jetzt nicht mehr die Rede. Sondern die Schule soll ohne weiteres das Recht haben, die nicht genügend Befähigten „von der Schwelle" zurückzuweisen. „Von der Schwelle" sind sie aber nicht zurückgewiesen, wenn sie erst die Vorschule sowie Sexta bis Quarta des Gymnasiums in aller ihrer Unfähigkeit haben durchlaufen dürfen. Die nachträgliche Hinausweisung aus der Schule, die sie so lange beherbergt hat, wird dann doch ungleich härter sein als die Nichtzulassung zur höheren Schule überhaupt nach dem Besuch von sechs Elementarklassen, die nun für die weitere Ausbildung die organische Voraussetzung bilden. Allenfalls kann man sagen, die Unfähigkeit, besonders für die Sprachen, sei sicherer erwiesen nach dreijährigem erfolglosen Versuch, als wenn noch gar kein Versuch in dieser Richtung vorläge. Aber ein dreijähriger fruchtloser Versuch wäre ein kaum wieder einzubringender Schade, zumal ihm die Vernachlässigung

der Ausbildung nach andern Seiten, für die vielleicht gute Gaben vorhanden sind, gegenüber stände. Zu einem Versuche überhaupt aber würde unter den von uns gedachten Bedingungen auch in der allgemeinen Elementarschule die Möglichkeit gegeben sein; nur würde er nicht wie jetzt aufs Geratewohl lediglich nach Anordnung der vielleicht sehr wenig urteilsfähigen Eltern unternommen, sondern nach dem Urteil der Schule, und nur dann, wenn die Wahrscheinlichkeit des Gelingens vorliegt.

Somit kann, alles in allem, keiner der vom Verfasser vorgebrachten Gründe die Überzeugung von der Richtigkeit der Forderung der allgemeinen Volksschule erschüttern. Was von seinen Argumenten überhaupt Grund hat, spricht, näher besehen, vielmehr für als gegen sie. Für eine Lehre aber darf man ihm dankbar sein: man soll nicht immer nur rufen: „Allgemeine Volksschule um jeden Preis!“ Sondern man soll sich klar machen, in welcher Art die Volksschule organisiert sein muß, wenn dadurch das erreicht werden soll, was man sich von ihr verspricht. Die Gemeinsamkeit des Elementarunterrichts und zwar für mehr als drei Jahre ist für die gesamte soziale Erziehung die unerläßliche Voraussetzung, aber sie ist nicht für sich allein dazu ausreichend. Sie kann ihre beabsichtigte Wirkung gänzlich verfehlen, wenn nicht noch eine Reihe weiterer Bedingungen erfüllt ist. Die Idee der allgemeinen Volksschule bleibt also unangreifbar richtig; aber sie muß in den Zusammenhang des Ganzen eines sozialen Erziehungsplanes richtig eingestellt werden. Sonst müßte man auf Enttäuschungen gefaßt sein, die dann leicht an der Richtigkeit der Idee selbst irre machen würden.

MITERLEBEN!

VON H. GAUDIG

II.

Eine in der neueren Ästhetik verhandelte weitere Frage ist für die Beurteilung des Seelenzustandes der Schauenden von großer Wichtigkeit. Sind die von uns erlebten Seelenerregungen wirkliche oder Scheingefühle? Wenn E. v. Hartmann*) das Scheingefühl als „idealen, ästhetischen Gefühlsschein“, als „idealen Widerschein“, als das „Bild“ des entsprechenden wirklichen Gefühls bezeichnet, und wenn er es dann als „konditionale Antezipation des realen Gefühls für den eventuellen Fall der Begegnung der entsprechenden äußeren Realität“ beschreibt, so zeigt die Unklarheit der Wendungen und der Widerspruch zwischen ihnen bereits, daß hier keine klare psychologische Anschauung formuliert ist.

Ein Scheingefühl könnte zunächst dem Wortlaut nach nur ein Gefühl sein, das wir in Wirklichkeit nicht haben, aber zu haben glauben, das wir

*) Philosophie des Schönen, S. 42.

uns selbst vortäuschen oder dessen Schein etwa mit psychologischer Notwendigkeit in uns entstünde. Ich will etwaigen Verfechtern dieser Meinung nicht die Beschreibung des seelischen Erlebnisses abfordern, das uns als wirkliches Gefühl erscheint, auch nicht die Erklärung eben dieses Scheins. Ich will auch nicht auf die Peinlichkeit solcher Gefühlserlebnisse, die nicht sind, was sie scheinen, hinweisen. Wie mir, so wird es auch meinen Lesern ein gesichertes Ergebnis der Selbstbeobachtung sein, daß die Gefühle beim Miterleben eines Dramas wirkliche, nicht Scheingefühle sind. „Scheingefühl" könnte zweitens das durch den Schein, d. h. den ästhetischen „Schein" des Kunstwerks, hervorgerufene Gefühl bezeichnen. Über das Recht dieser Bezeichnung soll weiter unten gesprochen werden. Jedenfalls empfiehlt es sich, die Bezeichnung „Scheingefühl" schon um ihrer Doppeldeutigkeit willen je eher je lieber ganz aus der Ästhetik zu verbannen.

Sind die Gefühle, die wir im Schauspiel erleben, ebensogut wirkliche Gefühle wie die im Leben empfundenen, so fragt sich nun weiter, ob sie nicht ihrer Natur nach von diesen in der Intensität und dem Beharrungsvermögen verschieden sind. Da das Drama raschen Wechsel der Gefühle, ein schnelles Durchlaufen abgestufter, ja auch entgegengesetzter Gefühle fordert, da wir, wie es E. v. Hartmann ausdrückt, im Drama eine starke Modulationsfähigkeit des Gefühlslebens besitzen müssen, so könnten geringe Intensität und geringes Beharrungsvermögen als artbildendes Kennzeichen der im Schauspiel erlebten Gefühle gegenüber den Gefühlen des Lebens erscheinen. Und man könnte urteilen, diese Eigenschaften seien die Folge des ästhetischen, des „Schein"-Charakters der Bühnenvorgänge. Hier liegt aber meines Erachtens ein Grundirrtum vor. Vergleicht man freilich nach Intensität und Beharrlichkeit die Teilnahme- und Wertgefühle in solchen Fällen, in denen wir irgendwie persönlich in Anspruch genommen sind, mit den gleichartigen Gefühlen bei der Aufführung eines Dramas, so ergibt sich allerdings für jene bei gleichem Reiz eine viel stärkere Gefühlserregung. Anders aber, wenn man Teilnahme-, Wert- und Reaktionsgefühle gegenüber wirklichen Ereignissen, bei denen wir aber persönlich unbeteiligt sind, mit den gleichartigen Gefühlen gegenüber szenisch dargestellten Ereignissen in Vergleichung bringt. Nach meiner Selbstbeobachtung besteht hier kein Gradunterschied hinsichtlich der Gefühlsreaktion. Verdeckt wird diese Tatsache nur dadurch, daß sich bei Vorgängen der Wirklichkeit, weil wir selbst inmitten des Lebenszusammenhangs der Gegenwart stehen, leicht Persönliches mit einmischt. Täusche ich mich nicht, so macht es also für mich keinen Unterschied aus, ob ein auf mein Gefühl wirkender Vorgang wirklich oder nur „scheinhaft" ist, immer natürlich vorausgesetzt, daß das persönliche Moment hier wie dort ausgeschaltet bleibt. Hier wie dort, denn es kann sich ja auch ereignen, daß die szenische Darstellung persönlich erregend wirkt. — Daß die „Scheinhaftigkeit", d. h. das Wissen von der

Nichtwirklichkeit des Dargestellten, bei mir nicht einwirkt, ergibt sich schon einfach daraus, daß ich im normalen Zustande des. Zuschauens gar kein Bewußtsein von der Nichtwirklichkeit habe. Die Behauptung Volkelts (a. a. O. S. 193), den Betrachter verlasse „keinen Augenblick“ die Gewißheit, daß die dargestellten Personen und Vorgänge nur Scheinpersonen und Scheinvorgänge seien, kann ich für mich nicht anerkennen. Mit seiner Bemerkung, die Gewißheit der Scheinhaftigkeit des Dargestellten trete natürlich nicht notwendig als „ausdrücklich bewußtes Wissen“ auf, sie habe vielmehr den Charakter des gefühlsmäßig Eingeschmolzenen, sei eine Gewißheit, die nicht für sich bewußt sei, sondern nur als gefühlsmäßige Voraussetzung dem Eindruck von Kunstwerk innewohne — weiß ich psychologisch nichts anzufangen. Konrad Lange*) urteilt, die volle Illusion der Wirklichkeit werde bei dem normalen Theaterbesucher durch eine Reihe illusionsstörender Momente verhindert, so schon durch die Absicht, daß wir in das Theater gehen, um uns etwas vorspielen zu lassen, daß man an der Kasse Eintrittskarten kaufe usw. Und wenn man das alles nachher wirklich vergesse, so vergesse man jedenfalls nicht die Zweiteilung des Theaters in Bühne und Zuschauerraum, die Erhebung der Bühne über den Zuschauerraum, ihre Umrahmung durch Kulissen und Soffitten. Nach Lange treten diese Illusionsstörungen nur bei zwei Arten von Menschen nicht ein: bei den hochgradig Illusionsfähigen, bei denen, wie bei den Hypnotisierten, eine Reihe von Vorstellungen, eben jene illusionsstörenden, „künstlich“ ausgeschaltet sind, und bei den im Anschauen dramatischer Aufführungen nicht Geübten, die die illusionsstörenden Momente als solche „nicht in genügender Stärke“ aufnehmen, sie vielleicht sogar ganz übersehen. Ich gehöre weder zu der einen noch zu der anderen Gruppe und bin doch gegen die bezeichneten Illusionsstörungen nicht empfindlich. Die Vorgänge auf der Bühne absorbieren meine Aufmerksamkeit derart, daß die illusionsstörenden Momente mir gar nicht ins Bewußtsein treten, zumal ihre Reizkraft durch die Gewöhnung des Theaterbesuchs aufs äußerste abgestumpft ist. Die Störung, der ich am meisten ausgesetzt bin, ist die durch unangemessenes Spiel, weil solches Spiel die Gleichung Schauspieler = Held aufhebt. Fesselt mich das, was auf der Bühne geschieht, so wird meine Aufmerksamkeit so stark in Anspruch genommen, daß mir anderes nicht ins Bewußtsein tritt.

Nach K. Lange macht „das Widerspiel zweier einander eigentlich widersprechender Bewußtseinsinhalte, einerseits des Wissens von der Scheinhaftigkeit des Wahrgenommenen, andererseits des Glaubens an die Wirklichkeit“, den Kunstgenuß aus; in der „Ausgleichung zwischen illusionserregenden und illusionsstörenden Momenten“ liegt ihm das Geheimnis der künstlerischen Wirkung. Denselben „Bewußtseinswiderstreit“ zwischen der

*) Das Wesen der Kunst (Grote 1901), S. 212 f.

Gewißheit der Scheinhaftigkeit und der Hingabe an den Wirklichkeitsglauben kennt auch Volkelt (a. a. O. 311 fg.); er ist ihm der Widerstreit „zweier gefühlsmäßiger Haltungen des Bewußtseins, zweier nach entgegengesetzten Richtungen hin gehender Gewißheitsgefühle. Des näheren beschreibt er den „Widerstreit" als „eine Hemmung der naiven Gewißheit durch die kritische" und als „ein nichtsdestoweniger stattfindendes Sichaufrechterhalten der naiven Gewißheit". Die kritische Gewißheit bilde nur „den leise skeptischen Untergrund des Bewußtseins". Ich wäre von allem Kunstgenuß ausgeschlossen, wenn K. Lange das Wesen des Kunstgenusses richtig beschrieben hätte, denn von einem Widerstreit und einer Ausgleichung zweier Bewußtseinszustände kann bei mir schon darum nicht die Rede sein, weil ich in normaler Bewußtseinslage bei allem künstlerischen Betrachten weder das Bewußtsein der Scheinhaftigkeit noch den Glauben an die Wirklichkeit habe. Nur wenn der normale Zustand gestört wird, habe ich statt des ausschließenden Bewußtseins von den Vorgängen auf der Bühne das Bewußtsein von ihrer Nichtwirklichkeit. Will man sich das Langesche Widerspiel der beiden Bewußtseinszustände irgendwie psychologisch klar machen, so müßte doch der Glaube an die Wirklichkeit und die Gewißheit der Scheinhaftigkeit die Vorgänge begleiten, oder genauer gesagt: in die Bewußtseinsakte, in denen wir die Bühnenvorgänge auffassen, müßten sich mehr oder weniger deutlich Akte einmischen mit dem Bewußtseinsinhalt der Wirklichkeit oder Unwirklichkeit der Vorgänge; und wenn in dem Ausgleich der Bewußtseinshaltungen der Kunstgenuß läge, so müßte dies Vorstellungsspiel den Gesamtverlauf der apperzeptiven Aufnahme des auf der Bühne sich Abspielenden unausgesetzt unterbrechen. Ein Alternieren, das nach meiner Meinung jeden Kunstgenuß illusorisch machen würde. Es kommt die Leerheit und qualvolle Eintönigkeit des Langeschen Widerstreits dazu. Endlich glaube ich, daß ein solches Widerspiel, wie es Lange in grober und Volkelt in phychologisch verfeinerter Form annimmt, sich bald selbst zerstören müßte: sobald „die kritische Gewißheit" der Scheinhaftigkeit vorhanden ist, ist die naive Gewißheit der Wirklichkeit zerstört. Jedenfalls sei noch einmal festgestellt, daß ich selbst nur dann ein Bewußtsein von der Nichtwirklichkeit habe, wenn die normale Bewußtseinslage beim Zuschauen zerstört wird; sei es von außen z. B. durch schlechtes Spiel oder situationswidrige Dekoration, sei es von innen etwa in solchen Augenblicken, wo ich, stark vom Geschauten ergriffen, mich in das Bewußtsein der Nichtwirklichkeit rette. Das Bewußtsein der Wirklichkeit habe ich überhaupt nicht.

In der „ästhetischen Einfühlung" erlebt man nach Lipps*) nicht das Ich des alltäglichen Lebens, sondern ein in sich selbst gesteigertes, ein

*) Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane 22, S. 432.

ideales Ich, z. B. ein Ich, das größer zürnt, als ich im gemeinen Leben zu zürnen pflege. Und in dem, was ich erlebe, klingt, wie Lipps weiter urteilt, die von außen kommende Nötigung und die Eigentätigkeit frei zusammen. Meine Selbstbeobachtung widerspricht dieser Darstellung, denn erstens erlebe ich mich (mein Ich) überhaupt nicht, und zweitens ist das Erleben kein freies Erleben. Sein Ich erleben, was will das sagen? Daß z. B. von einem Erleben der Totalität der Kräfte meiner Persönlichkeit nicht die Rede sein kann, versteht sich von selbst; es könnte sich von vornherein nur um ein Erleben von Kräften handeln, um ein Erleben natürlich mit dem Bewußtsein, daß Kräfte meines Ichs sich betätigen. In der Kraftbetätigung müßte ich mich als Persönlichkeit wirkend wissen und fühlen. In dem von mir oben beschriebenen Gesamterlebnis bei der Aufführung der Szene aus dem Prinzen von Homburg ist von einem Erlebnis meines Ich keine Rede. Ich erlebte nicht mich in dem ästhetischen Objekt, sondern das ästhetische Objekt als solches. Weder das geistige noch das gefühlige Erleben waren subjektiv betont; ich war so im Objekt, daß ich mich nicht als Objekt fühlte. Ob ein Bewußtsein und ein Gefühl der Kraftbetätigung bei jenem Erleben eintreten kann, darüber später noch ein Wort; daß ich aber in der Kraftbetätigung mich selbst als den sich Betätigenden weiß und fühle, ist ausgeschlossen. Das Erleben ist aber auch kein freies Erleben, das auf Eigentätigkeit beruhte: die Dichtung wirkt mit der Kraft des bedeutenden Objekts auf mich ein, nimmt mich gefangen, reißt mich von Gedanken zu Gedanken, von Gefühl zu Gefühl und gibt mich erst, nachdem sie abgelaufen, wieder frei. Wenn Eigentätigkeit spontane, aus freiem Entschluß begonnene und in freiem Spiel persönlicher Kräfte fortgeführte Tätigkeit ist, so kann sie nicht als die beim ästhetischen Apperzipieren sich bewährende Tätigkeitsform gelten. Gewiß betätigt sich namentlich in der Art, wie wir von einer Dichtung gemütlich affiziert werden, unser persönliches Leben, aber durchaus nicht immer in der Freiheit, die überall da nötig ist, wo wir vollpersönlich wirken; wir sind leicht, wenn ich von mir aus verallgemeinern soll, benommen, im Banne der von der Dichtung wachgerufenen Gedanken und Gefühle; es ist, während wir die Bühnenvorgänge miterleben, manches in uns ausgeschaltet, was sonst in uns wirksam ist, sowohl Gedanken wie Gefühle. Wir sind durchaus nicht ideales Ich, unsere Wirkungen müssen durchaus nicht idealen Normen der Werturteile, wie wir sie sonst haben, entsprechen.

Eine besonders wichtige Ausschaltung bezeichnet das von Schopenhauer in Kurs gebrachte Wort „Willenlosigkeit“. Indem die Dichtung uns in ihren Bannkreis zieht, unser Denken und Fühlen in Anspruch nimmt, hebt sie uns zunächst aus der Bewußtseinslage heraus, in der wir uns jeweilig befinden; die Vorstellungen, die momentan die größte Bewußtseinsstärke haben, und die Gefühle, die unsere Seele beherrschen, werden zu-

rückgedrängt. Besonders bedeutsam ist der Übergang, wenn unsere Bewußtseinslage durch die Wirklichkeit, in der wir leben, denken, fühlen und wollen, bestimmt war; wenn wir mitten aus dem „handelnden" Leben durch die Dichtung herausgezogen werden. Sind wir dann ganz der Dichtung hingegeben, so bleiben wir insofern über uns selbst erhaben, als das, was wir erleben, keine Beziehung auf unsere persönlichen Lebenszwecke, unser persönliches Fühlen, unser persönliches Urteilen gewinnt und daher auch kein persönliches Wollen auslöst. Die Welt, in die der Dichter uns versetzt, ist eine „andere Welt" als die, in der wir unser persönliches Leben führen. Hält er uns in seiner Welt fest, so sind wir für die Zeit, in der wir ihm gehören, frei von unserer persönlichen Welt, ihrer Freude und ihrem Leid. Leben wir unser Leben, so wird uns das, was wir leben, Anlaß zu persönlichen Seelenerlebnissen: wir setzen uns z. B. mit dem Dichter denkend auseinander, wenn wir es in unsere Gedankenwelt hineinapperzipieren; wir lassen es auf unser Gefühlsleben einwirken und reagieren unserer Natur gemäß; wir werden von ihm zum Wollen und Handeln erregt. Solange wir von einer dramatischen Darstellung hingenommen sind, sind wir gleichsam entindividualisiert, entpersönlicht; wir sind aus unseren Lebenszusammenhängen ausgeschaltet.

Man bedenke hierbei aber eins: daß dieses Herausgerücktsein aus dem wirklichen Leben uns dauernd bewußt bleibt, ist ausgeschlossen. Ich selbst habe wohl öfter während des Übergangs in die andere Welt des Dichters das Bewußtsein des Schwindens der Vorstellungs„welt", in der ich vor Eintritt der ästhetischen Apperzeption lebte; und mit diesem Bewußtsein sind auch nicht selten Lustgefühle verbunden, besonders das Lustgefühl des Freiwerdens; aber sobald die Dichtung mich tiefer erfaßt, ist „meine" Welt, da meine geistige Kraft ganz der Dichtung gilt, so völlig verschwunden, daß ich schon darum das Bewußtsein und Gefühl, aus meiner Welt in eine andere („bessere") eingetreten zu sein, nicht haben kann.

Noch eine Frage bedarf der Erledigung, die nach der Lust bei dem von mir oben geschilderten Theatererlebnis. Nach K. Lange beruht die ästhetische Lust, die uns das Kunstwerk als Kunstwerk verschafft, lediglich auf der Stärke und der Lebhaftigkeit der Illusion, in die uns der Künstler durch sein Kunstwerk versetzt; dagegen ist sie nicht von der Qualität des Inhalts und nicht von der Beschaffenheit der Form abhängig (a. a. O. S. 81). Nach früher Gesagtem würde es also für mich, soweit es sich um meine bisher dargestellten Erlebnisse handelt, keinen spezifisch ästhetischen Genuß geben. – Die Quelle der Lust i. a. kann im künstlerischen Objekt als solchem oder in der Funktionsweise und den Zuständen meiner Seele liegen. Eine hohe Lust objektiver Art erfüllte uns, als wir den Prinzen von Homburg seine Menschenwürde wiedergewinnen sahen; diese Lust genossen wir schon vorweg, als unsere Hoffnung, der Prinz werde

von der Krankheit des Lebenswillens genesen, sich immer mehr verstärkte. Diese Lust behauptete sich auch gegenüber der Teilnahme für Natalie und gegenüber dem Gedanken, daß mit dem Prinzen eine wertvolle Persönlichkeit untergehen werde. Mit der gleichen Lust erfüllte uns auch die hochgemute Gesinnung der Prinzessin, die sich trotz der Angst um des Prinzen Leben zur Bewunderung seiner neugewonnenen Heldenhöhe erhebt. Die Lust ist zunächst Lust an dem Prinzen; sie greift aber leicht über seine Person über; wenn sich in ihm der kategorische Imperativ der Pflicht als eine Großmacht erweist, so freuen wir uns im allgemeinen der Kraft des Menschen, der um eines ideellen Gutes willen sich das Todesurteil zu schreiben vermag. Spezifisch ästhetisch kann diese Lust natürlich nicht genannt werden, da sie ganz unabhängig von der Kunstform ist und sich in nichts von der Lust an der Menschenwürde in irgend einer beliebigen Erscheinungsform unterscheidet. — Subjektive Lust, etwa die Lust an meiner „Gefühlslebendigkeit", an meiner Fähigkeit, mich mit meinem Gefühl dem Wechselspiel der Ereignisse modulationsfähig anzupassen, oder die Lust an meiner intellektuellen Tätigkeit, etwa die Lust am richtigen Vorschließen oder am richtigen Erfassen der seelischen Zustände der Persönlichkeiten — solche subjektive Lust kann ich bei der geschilderten Form des Erlebens nicht an mir beobachten. Von dem, was ich sonst intellektuell und nach der Gefühlsseite erlebe, wird das Gefühl meiner seelischen Tätigkeit völlig zurückgedrängt.

* * *

In der gesamten bisherigen Darstellung wurde der Zustand des unmittelbaren Miterlebens, wie er oben geschildert wurde, behandelt. Fassen wir nun in Kürze den allen meinen Lesern wohlbekannten seelischen Vorgang ins Auge, der dann eintritt, wenn ich, nachdem die Szenenfolge gespielt ist, die Handlung noch einmal vor meinem Auge vorübergehn lasse: Noch immer bin ich im Banne des Geschehenen. Aber meine Freiheit ist größer geworden: ich wähle in freier Entschließung, was ich noch erleben will; ich kann z. B. Zwischenmomente auslassen und mein Interesse den entscheidenden Punkten zuwenden; ebenso bin ich frei in der Abfolge, in der ich den Gang der Ereignisse durchlaufe: ich kann mich vom Ende der Szene auch rückwärts bewegen. Ich kann verweilen, wenn ich will, und vorwärts eilen, wenn es mir behagt. Meine Gedanken sind nicht so durch das unmittelbare Erlebnis gebunden; sie schweifen freier und weiter im Ganzen des Stücks, wenn auch noch immer im Banne des Erlebten. Vor allem ist die Spannung auf den Ausgang zerschnitten; da ich weiß was geschieht, gewinne ich die geistige Freiheit wieder, die mir die Spannung auf den Fortgang der Handlung nicht gestattete. Meine Persönlichkeit kommt wieder zu reicherer Entfaltung; ich bin wieder mehr ich als bisher.

* * *

Ist nun für uns die Bedeutung eines dramatischen Gebildes erschöpft, wenn wir es mit- und nacherlebt haben? Sehen wir wieder an unserem Beispiel nach. Wir überschauen, aus dem Banne des Erlebten herausgetreten, den gesamten Aufbau der Szene und bewundern die Feingliedrigkeit der Architektur, den einheitlichen Zug, der durch das Ganze geht, und dabei die scharf absetzende Gliederung. Oder wir erkennen das eigentümliche Motiv der Szene: Die Prinzessin sucht den Prinzen durch Erregung von Gefühlen zu hindern, daß er die Lage überdenkt, die ihm der Kurfürst geschaffen hat; unsere Erkenntnis aber ist von dem Urteil: „Ein interessantes szenisches Motiv!" begleitet. Oder wir freuen uns der Sinnfälligkeit der Handlung, dank der wir schauen, was im Herzen der Personen geschieht. Oder wir werden aufmerksam darauf, daß die Kürze der Rede des Prinzen, die stark gegen die Zerflossenheit seiner Rede in der 5. Szene des III. Aufzuges kontrastiert, in glücklich charakterisierender Weise seine innere Ruhe und Festigkeit malt. Oder wir sinnen interessiert dem Seelenzustande nach, in dem der Prinz den Brief zum ersten Male liest. Oder wir bemerken, wie unsere Szene, in der der Prinz sich über Sein und Nichtsein entscheiden muß, in ausgezeichneter Weise dazu angetan ist, das Innerste, Wertvollste seiner Seele ans Licht zu bringen. Oder wir freuen uns der starken, dramatischen Kraft unserer Szene im allgemeinen usw. usw.

Das Charakteristische unserer jetzigen Verhaltungsweise liegt negativ darin, daß wir nicht mehr miterleben, sondern daß wir reflektierend Werturteile fällen und gemäß dieser Werturteile Lust oder Unlust fühlen. Auch beim Miterleben fällten wir Werturteile; ich erinnere an die Urteile über den Wert, den der Prinz sich zurückgewinnt; aber dies Urteil tauchte in dem Strom des Miterlebens auf. Gegenstand der Werturteile, von denen wir jetzt sprechen, ist die Szene als Ganzes oder ihre Teile. Eine Fülle solcher Wertungen ist möglich. Für die neue Bewußtseinslage ein Reichtum des Inhalts. — Doch ich kann nicht nur das künstlerische Okjekt werten und wertend genießen, sondern auch die Zustände, in die mich das Kunstwerk versetzt. So kann ich mir mit Vergnügen bewußt werden, wie eng beim Miterleben für mich Erkennen und Fühlen verbunden ist; so vergegenwärtige ich mir mit Genuß, daß der Dichter mich anschaulich erkennen läßt, oder daß er mich zum Vorwegdenken reizt und mir die Freude macht, mein Denken durch die Tatsachen bestätigt zu sehen. Eben hierher gehört es, wenn ich mir zustimmend und billigend des Maßes der Denkenergie bewußt werde, die die Dichtung von mir fordert. Günstig bewerten kann ich auch die Art, wie der Dichter auf mein Gefühl wirkt; ich kann mich z. B. der Erleichterung der tragischen Stimmung gegen den Schluß der Szene freuen; ich kann mich meiner Freude an der Erhebung des Prinzen freuen; ich kann mit Vergnügen meiner „Modulationsfähigkeit"

inne werden. Oder ich werde mir dessen bewußt, daß mich der Dichter mit sicherer Hand aus der Alltagswelt in seine Welt emporgehoben und dauernd darin erhalten hat usw. usw.

Was die Psychologie der neuen Bewußtseinslage angeht, so sei noch auf folgendes hingewiesen: Da, wo die in Frage kommende Folge seelischer Akte in aller Bestimmtheit abläuft, wird allerdings zuerst das ästhetische Objekt oder der zu beurteilende Seelenzustand scharf erfaßt; dann erfolgt in einem neuen Erkenntnisakt das Werturteil, dessen Grund in der Beziehung auf eine Norm bewußt wird; dem Urteil folgt das Wohlgefallen oder Mißfallen. Oftmals fehlt aber die scharfe Aussonderung des zu Beurteilenden; ebenso ist das Werturteil oft ohne Begründung; und endlich ist oft das Wohlgefallen oder Mißfallen nicht auf ein Werturteil begründet, sondern unmittelbar.

* * *

Will man die bei einem Drama möglichen Werturteile überschauen, so tut man gut der inneren Entstehung des Dramas nachzugehen. Da ist zunächst das „organisierende Prinzip", von dem aus der Verlauf der Handlung gestaltet ist. Im Prinzen von Homburg könnte man es so formulieren: „Der Prinz, ein leidenschaftlicher Heldenjüngling, der im Dienste des Kurfürsten sich frei ausleben will, erkennt, zum verantwortlichen Urteil über seine Gesetzesübertretung veranlaßt, daß er gegen die Lebensbedingung des Staates sich vergangen hat, und entschließt sich, seine Tat durch einen freien Tod zu sühnen und so den Fortbestand des Gesetzes und damit des Staates zu sichern" (Wegweiser durch die klassischen Schuldramen IV, S. 340). Werturteile über das Prinzip könnten zwei abgegeben werden in der Richtung der Größe dieses dramatischen Themas (πρᾶξις σπουδαία!) oder in der Richtung der in ihm liegenden dramatischen Kraft (eine Handlung, die in höchster prinzipieller Entscheidung für eine Idee gegen das eigene Leben gipfelt) oder in der Richtung der Eigenart (Originalität) usw. Dieses organisierende Prinzip äußert nun seine gestaltende Kraft in den Hauptmomenten der dramatischen Entwicklung, die den dramatischen Kern der Hauptglieder des Dramas bilden. Die Wertbeurteilung hat sich hier z. B. darauf zu richten, ob das organisierende Prinzip wirklich die Gesamthandlung etwa auch in den Nebenhandlungen durchdringt, ob bei der Mannigfaltigkeit des Geschehens die Einheitlichkeit gewahrt ist. Bei den einzelnen Hauptphasen der Handlung ist das Wertkriterium wieder ihr dramatischer Charakter; die Urteile können etwa dahin gehen, daß die Handlung in die Zukunft gespannt ist, daß sie sich aus dem Kampf eines Willens gegen einen andern oder (wie meist im Pr. v. H.) durch Auslösung innerer Kräfte entwickelt, oder daß sie zu Entscheidungen, zu Überraschungen führt usw. Bei der Überschau der Gesamthandlung oder

größerer Teile kann das Werturteil darauf abzielen, ob der Verlauf deutlich gegliedert, ob entscheidende Punkte des Verlaufs scharf herausgehoben, ob die Hauptphasen der Handlung nach ihren dramatischen Motiven scharf gesondert und mannigfaltig sind usw. — Eine andere Fragenreihe bezieht sich auf das Vorher und Nachher der Handlung; hier kann der Handlung z. B. Geschlossenheit zuerkannt werden. In anderer Richtung kann die Technik, mit der der Expositionsstoff in den Fortschritt der Handlung eingearbeitet, dramatisch umgeformt ist, zu Werturteilen führen. — Die Gruppe der „Zeitfragen" reiht sich an; hier läßt sich etwa das Zeitmaß der Handlung als spezifisch dramatisch bewerten oder die Straffheit des inneren Zusammenhangs trotz der bedeutenden zeitlichen Abstände der Aufzüge. Rücksichtlich des Ortes der Handlung kann z. B. die Innigkeit der Beziehungen zwischen Ort und Handlung oder die stimmunggebende Eigenart der Szenerie als wertvoll eingeschätzt werden. — Der reichsten und vielseitigsten Bewertung unterworfen werden die Träger der Handlung, die Personen, durch die und in denen das geschieht, was der Dichter dargestellt. Kategorien des Werturteils sind hier z. B. interessant, bedeutend, tief, reich, eigenartig, wahr, lebendig, geschlossen, typisch usw. Überschaut man das gesamte „Personensystem", so fallen etwa als wertvoll gewisse Beziehungen auf, die sich zwischen den Personen finden lassen: man entdeckt etwa das Verhältnis der Wechselergänzung oder des Kontrastes.

Teils alte, teils neue Wertmaßstäbe kommen zur Anwendung, wenn man die Entfaltung der Handlung von den Hauptphasen in den einzelnen Szenen und Szenenreihen verfolgt. Vor allem aber ergibt eine Überschau der einzelnen Szenen nach ihrem dramatischen Thema, nach ihrem Motiv, ob die Formen des Geschehens mannigfaltig oder eintönig sind; so zeigt die Überschau über die szenischen Motive z. B. Szenen des schwankenden und zweifelnden Wollens, der Entschließung, des Affektausbruchs, der Tat; Szenen der Überredung, des Bittflehens, Szenen des Streits; Szenen der Mitteilung, der Unterhaltung, der Selbsterschließung; Szenen des Sinnens, des Disputierens usw. usw. Dabei sind die Szenen bald von reinem, bald von gemischtem Typus. — Jede einzelne Szene kann dabei wieder nach ihrem dramatischen Charakter, ihrer Eigenart, ihrem Aufbau, ihrem Stimmungsgehalt, ihrer Bedeutung für die Darstellung der Charaktere beurteilt werden. — Ein neuer Gesichtspunkt der Bewertung ist die Art, wie der Dichter sich die Handlung auf der Bühne vor unsern Augen Zug um Zug abspielen und die Personen sich darstellen läßt. Aus dem, was oben über die Kleistszene gesagt wurde, sieht man, wie sehr der Dichter die seelischen Vorgänge in die Sichtbarkeit herausarbeitet, wie sehr er die von ihm geschauten Personen in sichtbare Bewegung bringt. Ebenso lehrt ein Blick in die szenarischen Bemerkungen, wie genau der Dichter das Stehn

und Gehn, die Stimmen und die Gebärden seiner Personen gesehen hat. Hierher zu rechnen ist auch die Führung der äußeren Handlung, die etwa malerische Bilder oder plastische Situationen sich entwickeln läßt, sowie die künstlerische Verwertung des szenischen Apparates überhaupt. — Ein Gegenstand wichtigster Bewertung ist die Sprache der Personen; der entscheidende Gesichtspunkt dieser Bewertung liegt in der Zusammenstimmung zwischen der Sprache und der sprechenden Person, deren Stimmung, Gefühl, Wille, intellektuelle Eigenart, soziale Stellung usw. in der Sprache charakteristischen Ausdruck finden sollen. Reichen Genuß gewährt die Beobachtung der charakteristischen Unterschiede in der Sprache der verschiedenen Situationen und Personen, wenn z. B. hier Unmittelbarkeit, dort Reflektiertheit; hier Schlichtheit, dort Glanz; hier Reichtum, dort Kargheit; hier Bildlichkeit, dort „Eigentlichkeit"; hier Schärfe, dort Verschwommenheit; hier logische Verknüpfung, dort sprungweiser Fortschritt erkennbar werden, immer aber als Ausdruck des bewegten Innern.

Diesen objektiven Bewertungen reihen sich die Bewertungen der seelischen Erlebnisse an, zu denen wir im Miterleben und Nacherleben sowie dann auch in der Reflexion über die objektiven Werte gelangen. Beim Miterleben geben wir uns dem Dichter zu eigen; ich möchte sagen: auf Gnade und Ungnade. Haben wir uns dann zurückgewonnen, so ist es unser gutes Recht, unsere seelischen Erlebnisse zu würdigen; und zwar nun von der Totalität unserer Persönlichkeit aus. Hier uns etwa auf die „ästhetische" Beurteilungsweise einschränken und unser übriges Wesen ausschalten zu wollen, ist eine törichte Gewaltsamkeit. Wenn der Dichter uns zum Miterleben gewinnt, dann versetzt er uns in eine ganz eigenartige Bewußtseinslage: unser persönliches Vorstellungs- und Gefühlsleben versinkt; wir denken und fühlen, was der Dichter will. Wir können diese Bewußtseinslage, in der wir unserer Welt entrückt und in die Welt des Dichters hineingerückt sind, in ihrer Totalität, aber auch nach ihren einzelnen Momenten würdigen. Wir können uns der Höhenlage freuen, in der wir gedacht und gefühlt haben; wir können bewundern, daß uns der Dichter den reinen Genuß hoher Menschlichkeit gewährt hat, daß er uns über uns erhoben, daß er in uns, wie es Lipps ausdrückt, ein ideales Ich hat wachwerden lassen. Wir können mit hohem Vergnügen auch dessen inne werden, daß wir über dem Großen, was wir schauten, das Kleine, das wir vorher erlebt hatten, vergaßen, daß wir dem Leben nun mit höher gespannter Idealität entgegensehen. Oder aber: wir können uns auch dessen freuen, daß uns der Dichter aus träumerischen Zuständen, aus einem unklaren Denken über Welt und Menschen in eine nüchterne Weltbetrachtung hineingezogen hat. Der Dichter hat uns eine intellektuelle Leistung zugemutet, unsern Geist auf Stunden in Anspruch genommen. Wir können uns hier z. B. darüber freuen, daß er uns, die wir etwa sonst zu einem

nüchternen Denken gezwungen sind, in eine Sphäre eingetaucht hat, in de Erkennen und Fühlen sich eng verknüpften; oder daß er uns aus den abstrakten Denken in das Gebiet des anschaulichen Denkens hinübergeführ hat. Wir können mit dem Dichter über das Maß der Denkenergie rechten die er uns zumutet; können es loben oder tadeln, daß er uns überraschte usw Der Ideengehalt der Dichtung kann uns zu hoch oder zu gering erscheinen zu sehr aufgedrungen oder geschickt insinuiert. Am persönlichsten werde die Urteile über das in uns erregte Gefühlsleben sein; wir können di Kurve der Gefühlserregung billigen, weil sie der psychologisch begründete Forderung der Steigerung entspricht, oder sie tadeln, weil gegen das End des Dramas hin eine Abflauung der Gefühlserregung spürbar wird. Oder wir lehnen uns gegen die Überreizung des Gefühls auf, wir billigen ode mißbilligen die allgemeine Stimmung der Dichtung, wir billigen oder tadel die „Schlußstimmung“ usw. — Endlich sei noch erwähnt, daß wir i. a die Lust und Unlust wägen können, die uns das Drama bereitet.

Der Wert dieser Werturteile ist natürlich unendlich verschieden: an niedrigsten stehen ihrer Herkunft nach die Bewertungen, die der einzeln aus rein zufälliger Geisteslage heraus macht, weil hier der momentan viel leicht stark umschränkte Horizont, momentane Stimmung oder Mißstimmung entscheidend einwirken. Höher steht der Wert der Urteile, wenn de einzelne von der Totalität seines Wesens aus urteilt, wenn er z. B. nich nur eine zufällige Stimmungslage bei seinem Urteil einwirken läßt. Und j mehr dann der Urteilende Persönlichkeit ist, je mehr er also seine Wesens bewußt und mächtig ist, um so wertvoller sind wieder sein Urteile. Am höchsten aber werden endlich die Werturteile stehen, di nicht vom individualen Standpunkt aus gefällt werden, sondern von Standpunkt wenn nicht der Menschheit, so doch vom Standpunkt de Menschheit einer bestimmten Kulturlage. (Schluß folgt.)

DIE HEIMAT IN DER KÜNSTLERISCHEN ERZIEHUNG

VON OSKAR SCHWINDRAZHEIM

II.

In der ersten Studie haben wir das Kunstanschauungsmaterial eines kleinen Ortes vom Standpunkt der Kunstgeschichte aus betrachtet ode wenigstens aufgezählt und dabei gefunden, daß es durchaus nicht so geringfügig ist, wie man meist annimmt. Wir können das Material aber noch bedeutend erweitern, wenn wir den Ort noch von einem andern Standpunk aus anschauen: von dem der malerischen Schönheit. Hatten wir vorhe Häuser, Straßen usw. in der Hauptsache nur daraufhin angeschaut, wie und wann sie erbaut und inwiefern sie an sich charakteristisch und interessan seien, so können wir sie des weiteren daraufhin anschauen, wie sie, vor



Kirche in Schenklengsfeld (Hessen-Nassau) mit Nachbargebäuden. Beispiel für malerischen Umriß einer Häusergruppe.

aller Kunsthistorie, Technik usw. abgesehen, just an der Stelle, da sie stehen, infolge dieser Stellung inmitten ihrer architektonischen, landschaftlichen, gärtnerischen u. a. Nachbarschaft bildmäßig wirken.

Manches, das weder kunsthistorisch noch technisch bemerkenswert ist, kann vom malerischen Standpunkt aus höchst bemerkenswert sein! Eine Gruppe von Häusern z. B., deren jedes an sich nur unbedeutend, ja vielleicht gar etwas langweilig ist, kann als Gesamtbild ausnehmend schön sein, sei's durch interessanten Umriß oder malerische Plastik der Gruppe, sei's durch Farbenreize. Ein einzeln stehendes, uninteressantes Haus von einer im Ort sich häufig wiederholenden Form kann infolge von Nebenumständen, mit dem Garten davor, mit benachbarten Bäumen, mit dem Wasser, an dessen Ufer es steht, oder mit der ganzen umgebenden Landschaft, in einer bestimmten Beleuchtung oder dgl., ein in Formen oder Farben so eigenartiges, köstliches, stimmungsreiches Ganze bilden, daß wir das an sich triviale Haus, das wir auf unserer kunsthistorischen Forschungsreise fast verächtlich ignorierten, doch in keiner Weise anders haben möchten.



Straße in Neukirchen (Hessen-Nassau). Malerisches Linien- und durch Schatten verstärktes Formendurcheinander.

Und auch das, was an sich schon kunsthistorisch oder sonstwie interessant war, kann natürlich durch das Hinzutreten malerischer Reize noch ganz außerordentlich gehoben, verschiedenfältig gestimmt und so zu doppelter Bedeutung gebracht werden.

Betrachten wir unsern Ort also auch von diesem Standpunkte aus einmal eingehend. So im Vorbeigehen, ungewollt, gelegentlich, haben wir's vielleicht alle schon im einzelnen getan, wenn ein besonderer auffallender Licht- oder Farbeneffekt uns einmal etwas aus der gewöhnlichen Gleichgültigkeit aufrüttelte, mit der wir leider

gewöhnlich unsern Heimatsort durchschreiten: hier ist uns der reiche, buntprunkende Blumenschmuck eines Balkons eines Tages zufällig aufgefallen, da die poetische Wirkung eines beleuchteten Fensters an einem schönen Herbstabend u. dgl. m. Aber sozusagen inventarmäßig gründlich haben wir dergleichen wohl nur selten studiert.



Gasse in Würzburg. Malerische Wirkung von Licht nn Schatten.

Verwertbar sind die Studien über die malerischen Schönheiten unseres Ortes in mehrerlei Hinsicht. Teils gehören sie im Grunde noch zu den Studien unserer ersten Skizze, indem diese oder jene malerische Wirkung vom Erbauer des Hauses im voraus gewollt war — hat es sich doch sogar als höchst wahrscheinlich herausgestellt, daß selbst die s köstlich malerisch lustige Gesamtwirkung der alten Straßen unserer liebe alten deutschen Städte von den alten Baumeistern im voraus sehr feinfühli teils nach bestimmten Gesetzen, teils aus dem Gefühl heraus beabsichtigt wai die geschwungene Linienführung alter Straßen, die Bedeutung architekto nischer Zielpunkte im Straßenblick, die Betonung des Eckhauses, die Gestaltung von Bautengruppen u. a. sind solche Kunstgriffe. Es erweitert, vertieft das Studium malerischer Bilder also unsere Einsicht in die Kunst unserer Vorfahren und gibt uns insbesondere noch einen Prüfstein mehr für die Kritik unserer modernen Straßen- und Einzelarchitektur. Zum dritten aber geraten wir hier auf Studien ganz anderer Art: solche nämlich, die unsere Genußfähigkeit gegenüber landschaftlicher und halb landschaftlicher, halb architektonischer Schönheit und damit auch gegenüber ihrer Wiedergabe in der Landschafts- und Architekturmalerei erhöhen. Wir sehen, es ist ein höchst interessantes und für die



Hof in Hatzfeld (Hessen-Nassau), malerisch durch di Plastik der verschiedenen Einzelheiten.

künstlerische Erziehung sehr wichtiges Studiengebiet, das wir da betreten.

Die Ursachen der malerischen Wirkung können verschiedener Art sein. Einmal können sie in der Form des Gegenstandes an sich liegen, sei's in der Gestaltung und Ausfüllung der Fläche oder eines flächenhaft geschauten Bautennebeneinanders, z. B. schon in dem Umriß eines Hausgiebels oder der Gliederung und Ausfüllung einer Hauswand durch Profile, Türen und Fenster, Erker, rankendes Grün u. dgl., in der Silhouette eines Ortes oder dem lustigen Durcheinander von Türmen und Dächern verschiedener Form und Höhe, von Bäumen, u. a. in dem Fernblick, den wir auf einen Ort haben — sei's in der abwechslungsvollen Plastik einer Hausgruppe, eines Straßenbildes, einer Ortsansicht. Zum Teil beruht darauf u. a. auch der malerische Reiz des Verfallenen. Sehen wir von dem unwillkürlichen Reiz ab, den die wehmütige Poesie des Verfallens auf uns ausübt, stellen wir uns diesem oder jenem alten verfallenen Häuschen vielmehr möglichst kühl gegenüber, so finden wir, daß sowohl Flächenreize, wie die feinen, abwechslungsreichen, sich biegenden, knickenden oder sonstwie verändernden, ehemals korrekt geraden Linien und ehemals ebenen Flächen, als auch feine plastische Reize — man denke z. B. an eine seitlich sonnenbeschienene, malerisch verwitterte, verfallende Wand eines Hauses, deren Mörtel zwischen den Steinen herausbröckelt, so daß die einst glatte Wandfläche prickelnd plastisch belebt wird — eine Rolle bei dem fesselnden Eindruck des Häuschens auf unser Auge spielen.



Blick auf die Kirche in Herzhorn (Holstein). Malerische Wirkung durch Bäume und Spiegelung hervorgerufen. Auch farbig prächtig. Bäume herbstlich gelbbraun, Kirche rot, Lebensbäume des Kirchhofs dunkelgrün, Himmel licht.

Zum andern ist es die Farbe, die uns dies und jenes als malerisch empfinden und bezeichnen läßt. Ein Gegenstand, dessen Form weder im Umriß noch in der Plastik interessant ist, kann durch Farbenreize höchst anziehend sein. Man denke z. B. an ein in der Form ganz einfaches, ungegliedertes, großes kupfernes Kirchendach, das von schöner grüner Patina überzogen ist. Oder an ein Fachwerkhaus, das bisher in irgend einer der häßlichen Farben barbarisch völlig übertüncht war, die im 19. Jahrhundert als Anstrichfarben leider so beliebt waren und so außerordentlich viel dazu beigetragen haben, daß unsere Städte so langweilig charakterlos und häß-

lich geworden sind, und das kürzlich glücklicherweise wieder so bemal worden ist, wie's einst war, das Fachwerk schwarz oder rot und daz weiße Gefache, oder umgekehrt rotes, weißgefugtes Mauerwerk, dazu weiße Balkenwerk, grüne Türen u. a. – das Häuschen, an dem wir sonst mit Rech gleichgültig vorübergingen, kann uns infolgedessen nun recht künstlerisch erfreulich und malerisch erscheinen.



Blick auf die Kirche in Röhrda (Hessen-Nassau). Plastisch-malerische Gruppe.

In dem malerischen Reiz der Plastik wie der Farbe eines Gegenstandes spielt nun wieder ein drittes, die Beleuchtung, eine große Rolle. Der Gegensatz zwischen Licht und Schatten läßt uns in manchen Fällen ja die Plastik einer ohne ihn dem Auge reizlos eben erscheinenden Fläche überhaupt erst sichtbar werden; in jedem Fall erhöht er die plastische Wirkung, wenn wir einzelne seltene Absonderlichkeiten, z. B. die verflachende Wirkung abendlicher langer Streifschatten etwa an einer leicht plastisch belebten Mauerfläche und dergleichen vielleicht auch davon ausnehmen müssen. Die far bige Erscheinung eines Gegenstandes ist von der Beleuchtung ja völlig ab hängig. Ein und derselbe Gegenstand kann durch die verschiedene Ar der Beleuchtung außerordentlich verschieden in bezug auf seine farbige Er scheinung sein, das eine Mal sehr reizvoll, das andere Mal ziemlich reizlos das eine Mal in diesem, das andere Mal in jenem Sinne farbig-malerisc fesselnd, einmal still feinfarbig, ein andermal derb und kraftvoll in de Farbe. Man denke z. B. an das verschiedene Aussehen ein und derselbe Straße zu den verschiedenen Tageszeiten, Wetterstimmungen und Jahres zeiten. Morgen-, Mittags- und Abendsonne, helles, verschleiertes, scharfe und weiches Sonnenlicht, völliger Sonnenmangel, Mondlicht, Nachtdunke künstliche Beleuchtung, Regenstimmung u. a. können in verschiedenste Richtung die farbig-malerische Erscheinung eines Gegenstandes beeir flussen, hier belebend, zum Prickeln, zum Glühen bringend u. dgl., doi dämpfend, beruhigend, einigend u. dgl. Diese Häusergruppe, diese Straß ist am schönsten in dieser, jene in jener Beleuchtung, und es ist durchau nicht immer das im gewöhnlichen Sinne, etwa vom Standpunkte des ohn Überzieher und Regenschirm eine kleine Landpartie Vorhabenden aus sc genannte „schöne Wetter“, das die größten malerischen Farbenreize ergib

Und endlich ist noch eins, was in der Erzeugung malerischer Bilde in Stadt und Dorf von großem Einflusse ist, nämlich die Zusammenwirkun

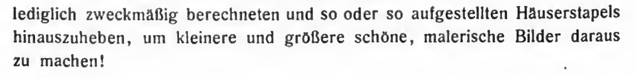


Haus in Blankenese, malerisch durch das Linienspiel zwischen Hecke, Hausform und den Linien der beschnittenen Bäume davor.

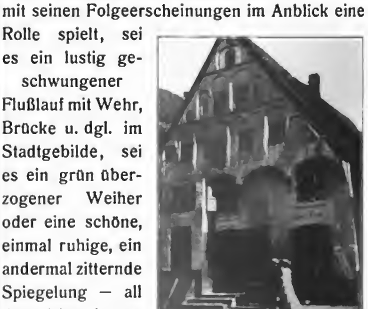


Kirchgasse in Lintorf (Hannover), malerisch infolge des Gegensatzes zwischen den festen Linien der Bauten und dem prickelnden Ast- und Laubwerk der Bäume (auch farbig sehr schön: weiße Häuser mit schwarzen Balken; Kirche weiß mit grauem Schieferdach). Dazu das lustige Grün und blauer Himmel.

von Natur und Menschenwerk: wie ein Ort sich seiner Landschaft einfügt, wie eine Straße dem Berge, dem Ufer u. a. sich anschmiegt, wie Straße, Kirche, Häusergruppen und Einzelhaus sich zu irgend welchem benachbarten Grün verhalten, ob irgend welches Gewässer mit seinen Folgeerscheinungen im Anblick eine Rolle spielt, sei es ein lustig geschwungener Flußlauf mit Wehr, Brücke u. dgl. im Stadtgebilde, sei es ein grün überzogener Weiher oder eine schöne, einmal ruhige, ein andermal zitternde Spiegelung — all das wirkt mit, um dasNebeneinander von Bauten über die Stufe eines lediglich zweckmäßig berechneten und so oder so aufgestellten Häuserstapels hinauszuheben, um kleinere und größere schöne, malerische Bilder daraus zu machen!



Schindelwand eines Hauses in Flörshack (Rhön). Malerisch infolge des Linienspiels der Bekleidung mit langen und kleinen Schindeln sowie durch den am Hause rankenden Wein.



Haus in Husum (Schleswig-Holstein). Beispiel für die Verstärkung der natürlichen Plastik des Giebels durch Schatten.

Gewöhnlich werden sich ja mehrere dieser Einflüsse vereinen und einander so oder so verstärken. Wir sprachen oben schon einmal von dem Reiz des Verfallenden — hier, wie auch sonst treten zu den formal- und plastisch-malerischen Reizen natürlich meist Farbenreize, z. B. das feine Ineinandergehen und Zusammenstimmen der ehemals verschiedenen Farben infolge des Verwitterns hinzu, die Natur mischt sich mit rankendem Pflanzenwerk, Moos u. dgl. ein.

Ein und dasselbe Bild kann natürlich durch verschiedene Mischung — von dem Einfluß des verschiedenen Standpunktes des Beschauers will ich heute nicht reden, weil der nichts in dem Sinne Gegebenes ist, wie die angeführten Einflüsse — eine ganze Reihe bemerkenswerter schöner Anblicke ergeben. Man denke nur an ein Haus im Schnee im Gegensatze zu genau demselben Hause zu einer Zeit, da grüne Bäume es überschatten, da es aus dem bunten Blumenflor des Vorgartens aufsteigt! — Es ergibt sich daraus, daß das Studienmaterial, das sich uns bietet, wenn wir vom malerischen Standpunkt aus unsern Ort durchforschen, ein ganz ungeheures ist, ja, daß wir, nähmen wir uns etwa vor, alle malerischen Bilder, die von unserm Orte denkbar wären, auch nur zu notieren, doch nie fertig werden würden!

Der Charakter der malerischen Bilder kann natürlich ein sehr verschiedener sein. Einmal werden wir von Monumentalität, Großzügigkeit eines Anblicks reden können, ein andermal von Liebenswürdigkeit, Anmut, von einem Idyll, einmal von einem derben, wuchtigen oder einem Knalleffekt, ein andermal von einer zarten poetischen Stimmung, einmal von einem lustigen, vergnüglichen, ein andermal von einem wehmütig ergreifenden Bilde, einmal von einem feinen Formen- und Farbenzusammenklang, ein andermal von barocker Gegensätzlichkeit, einmal von einem förmlichen Farbenfeuerwerk, ein andermal von einer wohltuenden Farbenruhe.



Tür im Alten Lande. Beispiel für die malerische Belebung der Mauerflächen durch kleine, aber scharfe, die einzelnen Steine der weißgetünchten Fläche hervorhebende Schatten.



Schuppen in Altenbruch (Hadeln); malerisch teils d rch die originelle Form und die umgebenden Bäume, insbesondere aber durch die Schatten der Bäume auf der sonst kahlen Fläche.

Spazieren wir nun einmal darauf los und suchen wir malerische Bilder in unserm Orte auf. — Wie stellen wir's an?

DIE VEREDELUNG DER FESTE

VON HEINRICH PUDOR

I.

Der Festtag hat heute nicht nur eine religiöse Bedeutung, sondern vor allem eine sozial-wirtschaftliche Bedeutung, indem er sich als Ruhetag, als Feiertag in diesem Sinne, im Gegensatz zu den Arbeitstagen der Woche darstellt. Infolgedessen liegt es nahe, daß er gefeiert wird dadurch, daß das ganze Volk „aus der Straßen quetschenden Enge“, wie Goethe an jener Stelle sagt, hinauszieht in die freie Natur. Und so wird der Sonntag in der Tat gefeiert in England, in dem Lande des stillen Sonntages. Am Sonnabend Nachmittag schon leert sich die Stadt, auf Omnibus, Fahrrädern, zu Wagen, zu Fuß, mit der Eisenbahn entflieht alles der Stadt und zieht aufs Land, in die Natur, in die Parks, auf den Sommersitz.

Und auch bei uns ist es doch insoweit auch so, daß an den Feiertagen bei schönem Wetter die Stadt sich leert und die Umgegend mit Spaziergängern sich füllt, und im Winter werden die Teiche der Parks und öffentlichen Schlittschuhlaufplätze mit Eisläufern bevölkert.

Man kann den Drang nach derartiger Festfeier nicht hoch genug anschlagen und ebenso, wie die allgemeine Jagd nach Gewinn, der Kampf um die Selbsterhaltung, die Konkurrenz, die Anforderung an die Arbeitskraft des einzelnen immer noch im Steigen begriffen ist, ebenso wird auch dieser Drang nach Natur und Bewegung immer noch zunehmen.

Hier gilt es anzuknüpfen, wenn man die öffentlichen Feste veredeln helfen will. Und dem kommt zustatten, daß sich dies mit dem Charakter der Volksfeste aufs beste verträgt. Es ist eine Tatsache, daß die altgriechischen Festspiele aus Naturfesten hervorgegangen sind: dem Fest des wiederkehrenden Frühlings. Wenn das Wintereis nach langen, lichtarmen Monaten endlich zu schmelzen beginnt, dann erwacht aufs neue die Sehnsucht nach dem blumenreichen Sommer, und die Freude über die Frühlingsauferstehung der Natur gibt sich im wildesten Taumel kund (im Altertum: die Dionysien, in der nachchristlichen Zeit: die Karnevalfeste). Und das nächste Ergebnis dieser Freude an dem Erwachen der Natur ist der Drang nach Bewegung. Die Naturfreude insonderheit sucht sich zu betätigen in der Bewegung in der Natur, in der Wanderung durch die Gefilde der Natur.

Daß der Drang nach Natur immer dann am lebhaftesten erwacht, wenn man am tiefsten in die Kultur geraten ist, ist bekannt. Und dieser Drang nach Natur und die daraus hervorgehende tiefere Erkenntnis der Natur und ihrer Gesetze befruchten alsdann aufs neue die Kultur. Schon einmal erwachte in der neueren Zeit im deutschen Land dieser Naturdrang. Es war in den vierziger Jahren, als Feuerbach seine Philosophie des Diesseits und Stirner seine Persönlichkeitsphilosophie schrieb. Schon vorher hatten Männer wie Basedow, Pestalozzi, Comenius, Guthsmuths, Friedrich Ludwig Jahn gegen das Übermaß geistiger Kultur geeifert. Damals schon ging ein gewaltiger Drang nach Natur durch die deutschen Lande, aber wie manche anderen Ideale der vierziger Jahre verrauchte auch dieser Drang, und es folgte eine Zeit, zu der man glaubte, dem Wort „mens sana in corpore sano“ genügend Rechnung zu tragen, wenn man heizbare Turnsäle baute und Hände und Füße automatisch und zugleich kommandiert bewegen ließ.

Heute ist es ähnlich, nur daß heute diese Bewegung weniger romantisch und doch besser begründet ist und daher auch mehr Aussicht auf Sieg hat.

Und vor allem, daß sie heute noch weit mehr logisch und naturgesetzlich

begründet ist. Denn das Leben in den heutigen Großstädten, wie es der Gesundheit des Körpers ins Gesicht schlägt und nur an einseitig geistigen Gewinn und Geldgewinn denkt, kann nur dann fortgeführt werden zugleich mit unserer ganzen Kultur, wenn wir in Zukunft immer mehr und mehr unser Leben und unsere Erziehung nach der Seite der körperlichen Gesundheit, Übung und Kräftigung ergänzen. Wir haben unsere Beine nicht dazu von der Natur erhalten, daß sie übereinandergeschlagen auf dem Boden liegen. Unsere Arme sind uns nicht dazn verliehen, daß wir die Feder führen oder die Hände in die Hosentaschen stecken. Unsere Muskeln haben nicht den Zweck zu erschlaffen, unsere Gelenke nicht den Zweck ungelenk zu werden. Und unser ganzer Körper hat nicht den Beruf, Fett anzusammeln. Wir scheinen wirklich erst vor einiger Zeit die Entdeckung gemacht zu haben, daß unser Körper etwas ist, was geübt sein will, nicht aber bloß mit Bier begossen und mit Memorabilien und Reminiszenzen gestopft werden darf. Die Physiologen sagen, daß jedes Organ, das nicht geübt wird, abstirbt. Wie steht es dann mit unserem Körper? Und in der Tat ist ja die Volksgesundheit und Sterblichkeit eine sehr betrübende. Wie da Hygiene und Körperpflege nutzbringend einwirken, das sieht man an England, wo die Sterblichkeit in London für 1000 Einwohner von 42 auf 17,19 herabgegangen ist. Daß die in unseren Großstädten herrschende Atmosphäre keine sehr zweckmäßige Ernährung für unsere Lunge ist, liegt auf der Hand. Und nicht nur reine Luft, sondern eben auch Bewegung fordern unsere Lungen; auch sie verkümmern und sterben ab, wenn sie nicht, wie die physischen Gesetze es verlangen, geübt werden. Wir haben uns bei dem großstädtischen Leben und bei dem Mangel an genügender Bewegung ganz daran gewöhnt, nur mit einem kleinen Teil der Lunge zu atmen. Die Folge ist natürlich, daß die Lungenspitzen verkümmern. Man glaube nicht, daß ein tägliches Spazierengehen für die Gesunderhaltung oder gar Kräftigung und Erweiterung der Lunge genügt. Es kommt vielmehr darauf an, zeitweise sich gehörig körperlich durchzuarbeiten, bis die letzte und äußerste Lungenzelle gereinigt und die frische Luft bis in die äußersten Lungenspitzen gepumpt ist. Und hierzu ist das schlechteste Mittel Spazierengehen, ein besseres Rennen, Laufen und Bewegungssport, und das beste das B e w e g u n g s s p i e l. Hier, wo die Anstrengung nicht als solche gefühlt wird, wo die Freude sich dem fröhlichen Kreislauf des Blutes zugesellt, wo man sich ausspringt, bis der Atem ausgeht, wo der blässende Gedanke der freudigen Empfindung weichen muß, wo die Sorge im Genuß des Augenblickes entschwindet, hier ist das rechte Mittel gegeben zur Erhaltung und Kräftigung der ganzen Lunge wie des ganzen Körpers. Hier werden die Gelenke wieder biegsam, die Muskeln hart, die Nerven zähe, die Glieder geschmeidig, und alle überflüssigen und schlechten Stoffe werden ausgestoßen, hier wird anch der Geist wieder gesund, das Wollen und Streben und das Empfinden wieder gesund, denn „hier bin ich Mensch, hier darf ich's sein".

Es kann nicht verschwiegen werden, daß die neuere Zeit bisher in allen Fragen, welche die körperliche Erziehung angehen, eine betrübende Kurzsichtigkeit besessen hat. Denn im günstigsten Falle hat man eingesehen, daß der Knabe Bewegung nötig hat. Daß aber auch das Mädchen, und daß auch der Mann Bewegung notwendig braucht, glaubte man schon weniger, und daß endlich auch die Frau eine Lunge hat, die benutzt und geübt sein will, davon wollte und konnte man sich ganz und gar nicht überzeugen.

Es ist ein Fortschritt des nachchristlichen Zeitalters zu dem vorchristlichen im allgemeinen, daß die Frau aus der Sklavenstellung heraustritt und die wirkliche Genossin des Mannes wird. Frei-

lich ist von einer vollständigen Gleichberechtigung von Mann und Frau auch heute noch nicht die Rede oder wenigstens beginnt man erst heute, derselben die Wege zu ebnen. Daß aber auch die Frau eine Übung ihrer Lunge und ihrer Glieder nötig habe, das zuzugestehen vermag man – abgesehen vom Tanzen – auch heute noch nicht. Oder wenigstens fängt man erst an – Adolf Spieß hat nach dieser Richtung besondere Verdienste – dem Mädchen die Gelegenheit dazu nicht mehr zu versagen und es sind auch für Mädchen Bewegungsspiele geschaffen worden (vgl. auch Hermanns Schriften).

Ein wichtiger Faktor zur Belebung und Idealisierung unserer Feste ist weiter die deutsche Turnkunst. In der deutschen Turnkunst steckt ein guter Teil der deutschen Ideale und der Zukunft des deutschen Volkslebens. Männer wie Jahn, Gutsmuths, Jäger sind Zierden des deutschen Volksgeistes. Und die ideale Bewegung, welche Anfang des vorigen Jahrhunderts durch die deutschen Lande ging, trieb Blüten in solchen Männern, welche das Turnen hochhielten. Das Turnen ist etwas Urdeutsches und etwas volkstümlich Deutsches. Es ist zwar wahr, daß gerade das Turnen, nachdem es nun hygienisch und pädagogisch als notwendig erkannt war, teils wieder in die Vergessenheit gestoßen wurde, teils auf Irrwege geriet, aber es ist ebenso wahr, daß es seit einiger Zeit eine Wiedergeburt durchzumachen im Begriff ist, vermöge der Bewegung zur Belebung der Spiele.

Auf die Geschichte dieser Bewegung hier einen Blick zu werfen, erscheint mir notwendig. (Forts. folgt.)

RUNDSCHAU

GESCHICHTSUNTERRICHT

Daß aller Unterricht anschaulich sein solle, ist ja ein recht, recht altes Wort, dessen Richtigkeit auch niemand bestreitet. Aber in seinem ganzen Umfange begriffen hat man es noch heute nicht, sonst wäre z. B. der übliche Geschichtsunterricht wohl unmöglich. Es war einmal ein kleines Mädchen, das hatte schon die Geschichte der Ägypter, Phönizier, Griechen und Römer gehabt, als eines Tages die Rede auf den russisch-japanischen Krieg kam. „Warum streiten die sich eigentlich?“ fragte das Mädchen. Da schlug die Mutter, die natürlich ihren Kindern bei den Schularbeiten half, den Atlas auf und sagte: „Sieh hier: das Land heißt die ‚Mandschurei‘, das wollen die Russen haben, und die Japaner wollen es auch haben.“

„Gott, wie albern!“ rief das kleine Mädchen.

Das hätte ja nun die überlegene, weltverachtende Weisheit eines stoischen oder zynischen Philosophen sein können; aber das kleine Mädchen war keines von beiden. Es begriff einfach nicht, wie zwei Völker sich um ein Land bekriegen konnten, das doch nur einem gehören konnte. Es hatte aber die Geschichte der Ägypter, Phönizier, Griechen und Römer gehabt, derselben Römer, deren ganze Geschichte sozusagen auf chronischer Gebietserweiterung beruht. Politische Geschichte ist im wesentlichen nichts anderes als ein ununterbrochener Kampf um Macht und Besitz. Und sollte man es nun für denkbar halten, daß noch heute der Geschichtsunterricht in guten und besten Schulen nicht von den einfachen Macht- und Eigentumsverhältnissen, nicht von den einfachen sozialen Gebilden ausgeht, die das Kind kennt und täglich anschauen kann, sondern mit den kompliziertesten politischen Organisationen und Funktionen, mit Staaten und Kommunen, ihrer Gesetzgebung und Verwaltung und ihren politischen Konflikten und Verwicklungen beginnt? In der Geographie ist man gottlob endlich so weit, daß man den Kindern nicht von Fluß- und Gebirgssystemen spricht, bevor man ihnen an

den einfachsten geographischen Objekten veranschaulicht hat, was denn eigentlich eine Quelle, ein Bach, ein Fluß, eine Wasserscheide, ein Tal, ein Gipfel, ein Abhang, ein Kamm usw. ist. Bekanntlich stellt sich das Kind ein Gebirge wie eine Reihe nebeneinandergestellter Zuckerhüte vor, und mein jüngstes Töchterchen konnte nicht begreifen, wie in einem Tale Menschen wohnen könnten, weil sie sich in dem sehr spitzen Winkel zwischen zwei solchen Zuckerhüten kein Haus denken konnte. Dieser geographische Anschauungsunterricht wird ja noch viel zu oft im Zimmer statt im Freien an Ort und Stelle erteilt: aber wenigstens faßt man diesen Unterricht doch beim rechten Ende an, während man den Aufbau der Weltgeschichte noch immer mit dem Dach beginnt. Ein Schulknabe erzählte mir einmal ein Stück römischer Geschichte und sprach dabei von den Tribunen.

„Was ist das: ‚Tribunen‘?" fragte ich. Und der Knabe antwortete:

„Die sollten aufpassen, daß sie ihnen nichts tun."

Wer diese „sie" waren, die nichts tun sollten, und wer die „ihnen", denen nichts getan werden sollte, das wußte er mir nicht zu sagen. Es verband mit dem Worte „Tribun" nur den vagen Begriff irgend eines Beistandes. Zweifellos hatte der Lehrer gesagt, daß die Tribunen zum Schutze der Plebejer gegen Übergriffe der patrizischen Konsuln bestellt worden seien; aber das war, wie begreiflich, als leerer Schall an den Ohren des Kindes vorübergegangen. Man wird mir einwenden, daß ein einzelner Schüler nie als Beweismaterial dienen könne. Das ist vollkommen richtig; er sollte auch kein Beweis, sondern nur ein veranschaulichendes Beispiel sein. Ich behaupte nämlich, daß unser famoser Geschichtsunterricht auf Schritt und Tritt mit solchen ganz verschwommenen Begriffen und Vorstellungen hantiert, und daß fast alle Schüler nicht viel besser daran waren und sind als jener Knabe. Ich habe in der Schule einen relativ vortrefflichen Geschichtsunterricht genossen; aber Worte wie Konsuln, Tribunen, Prätoren, Quästoren, Ädilen, Prokonsuln usw., Worte wie Lehnsmann, Adel, Kanzler, Minister, kaiserlicher Rat, Bürgermeister, Reichstag usw. blieben mir im Grunde nur leere Schälle; ja selbst, was ein Kaiser oder König eigentlich sei, was er durfte und nicht durfte, war einem im ganzen unklar; man dachte sich einen Mann darunter, der alles konnte und durfte, was er wollte, und jeden Tag essen konnte, was ihm beliebte. Woher sollen auch klare Vorstellungen von diesen schwierigen Dingen kommen, wenn man nicht von den dem Kinde bekannten, einfachen Verhältnissen der Familie, der Schule, der Spielkameradschaft ausgeht und schrittweise vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreitet? Und woher soll die Freude am Wissen kommen, wenn es ein beständiges Tappen im Dunkeln ist? Nicht einmal die Freude, die Knaben an einer fortgesetzten Keilerei haben, gewährt dieser Geschichtsunterricht; denn was eigentlich eine Schlacht ist, davon haben sie auch keine Vorstellung, ganz abgesehen davon, daß die ganze Geschichts„erzählung" gewöhnlich lautet: „Friedrich der Große besiegte die Franzosen und die Reichsarmee bei Roßbach am 5. November 1757. Seydlitz eröffnete den Angriff, indem er seine Pfeife in die Luft warf, und jagte die Franzosen in die Flucht, wobei sie viele Puder- und Pomadenbüchsen zurückließen." Also auf einem wichtigsten Gebiete des Unterrichts fehlt die Anschauung noch so gut wie ganz; auf anderen ist sie großenteils nur eine papierene Anschauung, die statt der Gegenstände nur ihre Bilder gibt. Das aber ist, wie wenn jemand einen Vortrag übers Meer halten und zur Veranschaulichung ein paar Tropfen Seewasser in einem Probiergläschen vorzeigen wollte. Unsere Schule zeigt ein paar Tropfen vom Meere des Lebens. Und überall wird die Anschauung viel zu früh um der abstrakten Lehre willen verlassen. Wo aber keine An-

schauungen sind, da ist keine Klarheit, und wo keine Klarheit ist, da ist weder Freude noch Freiheit des Geistes.

s. Otto Ernst, „Des Kindes Freiheit und Freude“. Leipzig 1907, H. Haessels Verlag.

KÖNNEN!

Der lebendige Geist, den das Leben braucht, bedarf einer unbegrenzten Elastizität und Aufnahmefähigkeit, einer freien unbeschränkten Intelligenz. Er muß jeden Tag neue Tatsachen und Erkenntnisse aufnehmen können, jeden Tag sein Anschauungsfazit revidieren und nach Bedarf abändern. Darum bedürfen wir einer anderen Schulmethode, die den jungen Geist weniger mit toten Tatsachen belastet, ihn nicht mit nutzlosem Wissen vollpfropft und ermüdet, sondern ihm mehr Frische und Freiheit läßt — für eigenes Bewegen, die an ihm vor allem die Kräfte des selbständigen Wirkens übt: eigenes Denken und Urteilen, neues Erfassen und Erfinden — also weniger das Wissen als das Können übt — und vor allem Gefühl und Instinkt und die Kräfte des Gemüts nicht erstickt.

Th. Fritsch-Leipzig in den L. N. N. 18. IX. 1906.

MÜNCHEN

In München haben folgende vier Vereine: Deutscher Monistenbund-München, — Gesellschaft für ethische Kultur-München, — Münchener Freireligiöse Gemeinde und Jungdeutscher Kulturbund-München, in der Weise ein Kartell geschlossen, daß sie alle praktischen Aufgaben, über deren Notwendigkeit sie untereinander einig geworden, fortan gemeinsam in der Öffentlichkeit vertreten und mit vereinten Kräften an ihrer Verwirklichung arbeiten wollen.

BÜCHER

Schule und Charakter. Beiträge zur Pädagogik des Gehorsams und zur Reform der Schuldisziplin. Von Dr. Fr. W. Foerster. I. u. II. Aufl. 1907, Zürich. Druck und Verlag von Schultheß u. Co.

Der Volksschullehrer und die deutsche Sprache. Von Rud. Pannwitz. Buchverlag der Hilfe. Berlin-Schöneberg 1907. Pr. 2 M.

Des Kindes Freiheit und Freude. Von Otto Ernst. H. Haessels Verlag. Leipzig 1907. Pr. 1 M.

Kunst-Wanderbücher von Oskar Schwindrazheim. Bd. I: Unsere Vaterstadt. Bd. II: Stadt und Dorf. Bd. III: In der freien Natur. Hamburg, Gutenberg-Verlag 1907. Jeder Band geh. 1,20 M., geb. 1,80 M.

Flugschriften des Kartells der freiheitlichen Vereine, München. Heft 1: Der Kirchenzwang in der Schule. Referenten: Prof. Dr. Lipps, Rechtsanwalt Dr. Goldschmidt und Volksschullehrer Gutmann. München und Leipzig (1907) bei Georg Müller.

Diese Bücher sind Ausdruck eigenartiger Persönlichkeiten. Es sind gewachsene Bücher. Sie lösen Kräfte in uns aus und machen uns frei und begierig, aus uns selbst zu wirken, was wir vermögen. Fr. W. Foerster läßt das rätselvolle Spiel sittlicher Kräfte schauen, die den Charakter des Kindes bilden. Er zeigt, wie tief die Schule durch die Methoden ihrer Ordnungs- und Arbeitsdisziplin auf die sittliche Entwicklung der Jugend einwirken kann, wenn der Lehrer — ein Künstler ist. Pannwitz will den Lehrer gegen die gelehrte Bildung mißtrauisch machen. Was der Lehrer braucht unmittelbare Beobachtung und unmittelbares Denken, das gerade werde durch die Schul- und Buchgelehrsamkeit verhindert. Gegen diese müsse der Kampf geführt werden, damit die Bildung wieder bodenständig werden könne. Schwindrazheim hilft jedem, sich seine Heimatkunde selbständig zu gestalten. Eltern sei das frohe Büchlein von Otto Ernst besonders empfohlen. Schwindrazheims „Wanderbücher“ können auch größeren Kindern reiche Anregungen geben.

DIE REFORM UNSERER BÜRGER-(MITTEL-)SCHULEN
EIN STRASSBURGER VERSUCH

VON BEIGEORDNETEM REG.-RAT A. DOMINICUS

Jeder Zweig unseres öffentlichen Lebens wird heute berührt von sozialen Kämpfen. Die Änderungen, die im Lauf des letzten Jahrhunderts die einzelnen Schichten unserer sozialen Struktur erfahren haben, bedingen eben auf allen Gebieten der Organisation unseres Staatslebens ständige Verschiebungen. Dem kann und darf sich auch einer der wichtigsten Zweige der staatlichen Tätigkeit, die Erziehungspflege, nicht entziehen. Auch sie muß heute gründlich und vorurteilslos prüfen, inwiefern die überlieferte Form unserer deutschen Volkserziehung noch den Anforderungen einer veränderten Zusammensetzung des Volkes und damit einer veränderten Auffassungsweise vom Ideal der Schule entspricht. – Zertrümmert sind nun schon seit 100 Jahren durch das begeisterte Gleichheitsprinzip der französischen Revolution im wesentlichen die rechtlichen Vorzüge einzelner Stände im Volk. Die Einebnung unverdienter wirtschaftlicher Unterschiede ist dagegen immer noch erst in der Arbeit begriffen.

Ein rudimentum dieser alten Zeit mit ihrer Brvorzugung einzelner Stände im Schulwesen bilden heute noch in vielen Gebieten des Deutschen Reichs die sog. Bürger- oder Mittelschulen. Mancherorts heißen sie gar „höhere Bürgerschulen". In den offiziellen Übersichten über die Schulorganisation mancher deutschen Stadt findet man die folgende wahrheitsgetreue Definition: Sie sind „Elementar-Lehranstalten zur Befriedigung der Erziehungs- und Unterrichtsbedürfnisse des mittleren Bürgerstandes mit den Unterrichtsgegenständen der Volksschule in angemessener Erweiterung und Vertiefung."

Glaubt man nicht beim Lesen dieser Erklärung, wir lebten noch in den Zeiten der reinlichen Scheidung von Adel, Geistlichkeit, Bürger und Bauern? Möchte man nicht glauben, das wären die Schulen für die Kinder des tiers état? Freilich haben wir heute auch im Schulwesen keine rechtliche Scheidung der Stände mehr, aber der alte Unterschied wird heute durch ein anderes Merkmal wieder in die Wirklichkeit umgesetzt: durch das Schulgeld. Während heut, wenigstens in den großen Städten, in den Volksschulen fast überall kein Schulgeld mehr erhoben wird, in manchen Städten sogar schon die allgemeine Lernmittelfreiheit herrscht, wird an den Bürgerschulen

ein Schulgeld erhoben, welches dem Kind armer Eltern den Zutritt versagt. Wohl existieren nach der Analogie der höheren Schulen Freistellen für arme Schüler, aber wohl überall in verschwindender Zahl; kaum irgendwo über 5 Prozent. Dazu kommt, daß andererseits diejenigen, die das Schulgeld zahlen können, ohne zu große Anforderungen aufgenommen und in der Schule bis zum Ende behalten werden. Hieraus ergibt sich, daß allerdings die heutige Bürger- oder Mittelschule wohl fast überall in Deutschland im wesentlichen eine Standesschule ist.

Das ist aber heute ein Anachronismus. Infolge der veränderten Grundgesetze unseres wirtschaftlichen und rechtlichen Lebens, im Zeitalter der Gewerbefreiheit und Freizügigkeit, muß es die Aufgabe der öffentlichen Erziehung sein, die künftigen gleichberechtigten Bürger desselben Rechts- und Kulturstaats von früh auf gemeinsam zu erziehen. Ebensowenig es heute mehr besondere öffentliche Schulen für den „Adelsstand" gibt, ebensowenig darf der Staat oder die Gemeinde eine Sonderschule für den „mittleren Bürgerstand" behalten. Solche Schulen haben nur insofern einen Sinn, als ihr Ziel dahin geht, ihren Schülern diejenigen Kenntnisse zu übermitteln, die die mittlere Schicht unserer Bürgerschaft, also die künftigen Angehörigen dieser Gesellschaftsklasse brauchen. Aber sie dürfen nicht schon ihre Aufnahme im wesentlichen auf die Kinder der bisherigen Mittelschicht beschränken.

Sollen nun darum die jetzigen Bürger- oder Mittelschulen einfach aufgehoben werden? Nein, denn es wäre falsch zu leugnen, daß ihre Aufgabe, die Vermittelung einer erweiterten Volksschulbildung, einem wirklichen Bedürfnis entspringt. Unstreitig haben Handwerk und Industrie, Handel und Beamtenschaft ein Bedürfnis nach einem Ersatz von jungen Leuten mit besseren Kenntnissen, als sie in der Volksschule im allgemeinen erworben werden können.

Also das Ziel der Mittelschule ist gut, nur sein Schülerbestand muß geändert werden. Der Vorzug der erweiterten Volksschulbildung darf kein Privilegium eines Standes bleiben, sondern er muß das Privilegium der befähigtsten und tüchtigsten Volksschüler werden.

In dem letzten Dezennium haben wir in Deutschland in der Organisation der großen Volksschulkörper ein allgemeines Streben nach größerer Individualisierung der Schüler gesehen. Diesem Streben entstammt z. B. die Durchführung des 8-stufigen Systems der Volksschule an Stelle des noch vor kurzem üblichen 6- und 7-stufigen Systems: man sah nämlich das Unrecht ein, das man an den normal geförderten Kindern des letzten Schuljahrs beging, wenn man sie im letzten Jahre nicht noch weiter schreiten, sondern mit dem vorletzten Jahrgang zusammen wiederholen ließ. Noch deutlicher tritt dies Streben nach Anpassung der Schulorganisation an die Individualität des Kindes hervor in der Gründung der sog. Hilfsschulen für Schwachbegabte. Und kaum hat sich dies letztere System aus allen Anfeindungen heraus einen

festen Platz in der Schulorganisation erobert, so kommt der Mannheimer Stadtschulrat Dr. Sickinger und schafft ein noch viel weitergehendes System der besonderen Schulorganisation für die Repetenten, diejenigen Schüler, die, ohne zu den schwachbegabten Hilfsschülern zu rechnen, mit den normalbegabten nicht ganz gleichen Schritt halten können.

Und während noch überall der Kampf um die theoretische Berechtigung und die beste praktische Durchführung dieser Mannheimer Idee geführt wird, blitzt schon hier und dort die Frage auf, ob es nicht richtig ist, auch den besonders Befähigten in der Volksschulorganisation ihren besonderen Platz einzuräumen. Sickinger denkt an die Ausgestaltung seines Systems durch „Sonderklassen für hervorragend Begabte" und Kerschensteiner spricht das Wort aus:

„Die Zukunft wird nicht nur die geistigen Zwerge in besondere Klassen sammeln müssen, sondern auch die geistigen Riesen!"

Und in der Tat! warum sollte dies nicht berechtigt sein? Hat nicht der herorragend Befähigte dasselbe Recht auf eine seiner Ausnahmenatur angepaßte, besondere Fürsorge der Schule wie der Schwachbegabte? Man pflegt die Berechtigung der Hilfsschulen besonders auch vom wirtschaftlichen Standpunkt aus mit dem Hinweis darauf zu begründen, daß diese unglücklichen Kinder in diesen Sonderschulen soweit gefördert werden, daß sie später ihren Unterhalt besser selbst verdienen können und so die mannigfaltigsten Geldopfer des Staates in Armen-, Krankenpflege, im Gefängniswesen usw. vermindern. Ist es demgegenüber nicht auch berechtigt, einmal die Frage aufzuwerfen, ob die Nation als solche nicht einen erheblichen wirtschaftlichen Gewinn davontragen wird, wenn sie systematisch bestrebt ist, ihre besten Köpfe und Herzen möglichst befreit von den wirtschaftlichen Schranken der Geburtssphäre tunlichst umfassend zu bilden? Ist das nicht auch ein großes wirtschaftliches Ziel? Und muß uns die Arbeit auf diesem Sondergebiet nicht sogar hoffnungsreicher und vielversprechender erscheinen als die oft so niederdrückenden Erfahrungen in den Hilfsschulen?

Wenn man einmal die Berechtigung solcher Fragen zugibt, so ist die Umsetzung derselben in einen praktischen Versuch sehr einfach. Denn während man für die Hilfsschule die besondere Schulorganisation erst schaffen müßte, ist sie hier vorhanden: es ist die bisherige Bürger-(Mittel-)Schule!

Daß und auf welchem Wege es möglich ist, eine solche Mittelschule von einer Standesschule in eine Schule für besonders Begabte umzuwandeln, möchte ich an einem praktischen Beispiel zeigen.

In Straßburg gab es bisher 2 Knaben- und 1 Mädchen-Mittelschule. Alle drei besaßen nur je drei Klassen; die Knabenschulen nahmen ihre Schüler im 12. Lebensjahr oder 7. Volksschuljahr auf und entließen sie im 15. Lebensjahr (9. Schuljahr), die Mädchen-Mittelschule begann mit dem 11. Lebensjahr und schloß mit dem 14. In beiden Arten von Mittelschulen dauerte also der

Unterricht 1 Jahr über die Volksschulpflicht hinaus (im Elsaß besteht für Mädchen nur 7 Jahre Schulpflicht!). Das Schulgeld betrug 33 Mk. im Jahr (3 Mk. im Monat); Freistellen gab es nur 3–5 Prozent. Im Gegensatz zur Volksschule bestand keine Lernmittelfreiheit.

Nun bestand seit langem das Streben, diese Anstalten nach unten hin zu vergrößern, sie zu mindestens 6-stufigen Systemen auszubilden. Insbesondere für den Unterricht im Französischen, der in dem Grenzland eine erhebliche Wichtigkeit hat, war diese Erweiterung der Schulzeit nötig.

Infolgedessen beschloß denn auch der Gemeinderat im Frühjahr d. J. auf Antrag des Bürgermeisters den Ausbau der Mittelschule zu 6-stufigen Systemen, aber gleichzeitig wurde beschlossen, daß diese Mittelschulen künftig nur für besonders befähigte Schüler zugänglich sein sollten. Um solchen Schülern auch aus den ärmsten Kreisen den Zutritt zu ermöglichen, wurde beschlossen, dem Bürgermeister die entsprechende Vermehrung der Freistellen zu überlassen und ganz armen Kindern auch wie in der Volksschule Lernmittelfreiheit zu gewähren.

An die Verwaltung trat nunmehr die Aufgabe heran, zunächst dafür zu sorgen, daß entsprechend jenem Beschluß auch wirklich nur die befähigtsten Schüler in die neu zu gründenden Klassen aufgenommen wurden. Zu dem Zweck forderte der Schulinspektor die Lehrer der entsprechenden Jahrgangsklassen der Volksschule auf, ihm diejenigen Schüler ihrer Klassen namhaft zu machen, die nach ihrem Urteil zu Ostern oder im Herbst zur Aufnahme in eine Mittelschule nach ihren bisherigen Leistungen geeignet seien. Daraufhin lief eine große Zahl von Meldungen ein. Nun schickte das Bürgermeisteramt den Eltern dieser Kinder eine Mitteilung, worin sie benachrichtigt wurden, daß ihr Kind namens . . . . nach dem Urteil seines Lehrers sich zur Aufnahme in die Mittelschule eigne. Diese Aufnahme läge im Interesse des Kindes, weil es in einer solchen Schule mehr, insbesondere auch Französisch, lernen könne. Das Bürgermeisteramt forderte also die Eltern auf, ihr Kind an einem bestimmten Tage zur Aufnahmeprüfung in die Mittelschule zu schicken. Gleichzeitig wurde die Höhe des Schulgeldes mitgeteilt und hinzugefügt, daß im Bedürfnisfall Freistellen verliehen würden.

Diese Schreiben hatten fast überall zündenden Erfolg. Fast alle Eltern brachten ihre Kinder zur Prüfung. Nun wurde von den Mittelschullehrern mehrere Tage streng geprüft und alsdann die besten 50 Schüler aufgenommen, ohne jede Rücksicht auf den Stand der Eltern.

Direkte Anmeldung von Kindern reicherer Eltern bei der Mittelschule ist bei diesem System ausgeschlossen. Nur diejenigen kamen in die engere Wahl, die von ihrem bisherigen Lehrer als geeignet bezeichnet wurden.

Der Erfolg dieser Außerachtlassung der Wohlhabenheit der Eltern war ein starkes Eindringen von Arbeiterkindern, so daß statt bisher 3–5 Prozent nun sofort 15–20 Prozent Freistellen verliehen werden mußten. Ebenso

machte sich für einzelne, insbesondere Witwenkinder, die Gewährung der Lernmittelfreiheit nötig. Rührend und erfreulich war die Erkenntlichkeit mancher Eltern, die dem Bürgermeisteramt schriftlich für die Aufnahme ihres Kindes dankten.

Auf diese Weise wurde also in Straßburg zu erreichen versucht, daß nur besonders Begabte in die Mittelschule eintraten. Nun wäre es freilich töricht, zu glauben, daß selbst die strengste Prüfung und Siebung immer das richtige Urteil fände. Unzweifelhaft wird sich herausstellen, daß so mancher Aufgenommene nachher nicht mehr mitkommen kann; sei es, daß sich ergibt, er hätte von vornherein nicht aufgenommen werden sollen, sei es, daß er später abfällt.

Infolgedessen wurde von dem Bürgermeisteramt an die Mittelschulvorsteher die Instruktion erlassen, daß sie jeden Schüler, von dem sich herausstellt, daß er nicht in diese Schule für besonders Begabte paßt, alsbald rücksichtslos entlassen.

Nur so kann verhindert werden, daß die schlechteren Schüler, wenn sie Söhne wohlhabenderer Eltern sind, durch längeres Verbleiben in der Schule die Schule absolvieren können im Unterschied von den weniger bemittelten, nur so läßt sich verhüten, daß die Mittelschule auf einem Umweg wieder eine Standesschule wird.

Aber noch an einer andern Stelle muß verhindert werden, daß der wirtschaftliche Unterschied der Herkunft die Schüler der Mittelschule auseinanderreißt. Und diese Stelle befindet sich da, wo die Volksschulpflicht aufhört. Hier ergibt sich nämlich aus den bisherigen Erfahrungen, daß die Kinder ärmerer Eltern nur zu häufig nach vollendetem 14. (resp. 13.) Lebensjahr aus der Mittelschule genommen werden, damit sie sofort etwas verdienen können. So geht ihnen das letzte Jahr der Mittelschule und damit eine abgeschlossene Bildung verloren. Diese Fälle, die schon jetzt vorkommen, werden sich künftig mit dem größeren Prozentsatz der Kinder ärmerer Eltern häufen. Und deshalb hat sich die Stadtverwaltung grundsätzlich entschlossen, solchen Schülern das Verbleiben auf der Schule bis zum normalen Ende dadurch zu ermöglichen, daß ihnen von der Stadt außer der Freistelle und Lernmittelfreiheit in dem letzten Jahr ein Stipendium von 150 Mk. verliehen wird. Hierdurch hoffen wir, den Charakter dieser neuen Mittelschulen als Schulen für besonders Begabte von Anfang bis zu Ende durchzuführen und zu wahren. –

Und nun zum Schluß noch ein paar Einwände, wie sie sicherlich gegen dies Prinzip der Schulsonderung werden erhoben werden. Da ist zunächst der Einwand des „öden Intellektualismus“, dem diese Sonderung entspringen soll. Das war z. B. auch ein Hauptbedenken, das auf dem letzten Kongreß des Allg. deutschen Lehrerinnen-Vereins gegen das Mannheimer System erhoben wurde. Freilich muß zunächst die Intelligenz der Gradmesser für die

Aufnahme in die Mittelschule sein; aber nicht allein! Und dann muß eine solch moderne Mittelschule auch nicht einseitig die Intelligenz zu fördern bestrebt sein. Im Gegenteil wird gerade bei ihr eine hesonders intensive Pflege der körperlichen Ausbildung durch Handarbeitsunterricht und obligatorische Spielnachmittage ein notwendiges Gegengewicht bilden müssen.

Ja, aber wird nicht die Volksschule durch das Herausnehmen der Besten geschädigt? Wird dadurch nicht den Faulen und weniger Befähigten manche Anregung geraubt? Ganz unrichtig ist dieser Einwand nicht. Allein zunächst einmal ist solch eine Mittelschulorganisation nur möglich bei großen Volksschulkörpern; dann muß man bedenken, daß die Volksschule doch umgekehrt durch die Herausnahme der Hilfsschulklassen entlastet ist, und endlich darf der Prozentsatz der Mittelschüler auch nicht zu groß werden (in Straßburg zurzeit 6 Prozent). Und schließlich muß doch auch das eigene Recht der Befähigtsten selbst betont werden.

Die dritten aber werden sagen: solch eine Reform der Mittelschulen ist eine Halbheit; genau dieselben Gründe, die du gegen die bisherigen Mittelschulen als „Standesschulen" vorgebracht hast, lassen sich auch gegen unsere gesamten höheren Schulen anführen. Und diese Leute haben recht! Auch für die höheren Schulen wird und muß die Zeit kommen, wo nur die dafür Begabten, aber diese auch alle ohne Unterschied der Herkunft, sie besuchen. Leider ist indessen diese Zeit heute noch fern. Soll man nun deswegen nicht einmal einen Anfang mit solcher pädagogischen Reform machen? Ich meine, gerade auch die extremsten Freunde dieser Reform sollten sich freuen, wenn sich die Gelegenheit bietet, die Richtigkeit ihres Ideals an einer Teilreform zu erproben. Und für einen solchen Versuch eignet sich gerade die Mittelschule besonders gut. Ist sie doch bekanntermaßen diejenige Schulanstalt, deren Unterhalt ihren Trägern am wenigsten kostet, weniger, als die höheren Schulen wegen des geringeren Gehalts ihrer Lehrer, aber weniger auch als die Volksschule, weil das Mehr an Bezahlung der Mittelschullehrer mehr wie ausgeglichen wird durch die hier vorhandene Schulgeldeinnahme. Darum ist ein solcher Versuch einer Reform der Mittelschule nur mit einem verhältnismäßig geringen Verzicht an Schulgeldeinnahme und einer nicht sehr großen Ausgabe für Lernmittel und Stipendien verknüpft, was beides in den riesigen Volksschuletats unserer Großstädte nicht viel bedeutet. Und andererseits ist der Umstand dem Versuch der Reform gerade an den Mittelschulen günstig, daß diese Schulen sich wohl fast überall in den Händen der Städte befinden. Es ist aber wohl nicht zu viel gesagt, daß auch auf dem Gebiet des Schulwesens heute der Fortschritt eher ausgeht von den Rathäusern der Städte als von den Ministerien der Staaten.

Und gerade darum dürfen wir wohl hoffen, daß der vorstehend geschilderte Straßburger Versuch recht bald in vielen deutschen Städten Nachfolgerschaft finden wird!

MITERLEBEN!

VON H. GAUDIG

III.

Nachdem wir die beiden Bewußtseinshaltungen, die des Miterlebens und die des reflektierenden Bewertens, kennen gelernt haben, entsteht nun die schwere Frage: Wie soll das Verhältnis beider Bewußtseinshaltungen sich gestalten? Man vergleiche besonders Volkelt a. a. O. S. 359 fg. Daß die beiden Bewußtseinslagen psychologisch grundverschieden sind, ist ebenso klar wie das andere, daß beide ihr Recht haben. Die zweite Bewußtseinslage ist um so greller von der ersten verschieden, je bestimmter das Reflektieren ist und je bewußter die Bewertung. Anderseits ist der Zustand des Miterlebens um so schärfer gegen die andere Bewußtseinslage abgesetzt, je tiefer wir uns denkend und fühlend in das, was auf der Bühne geschieht, einleben. Was muß nun als der zu erstrebende ideale Zustand des Zuschauers angesehen und demgemäß erstrebt werden? Kann man etwa die grundsätzliche Trennung der beiden Bewußtseinslagen als Norm hinstellen, so daß etwa zunächst immer das Ein-, Mit- und Nachleben gefordert, alles Werten aber einem späteren nochmaligen Durchlaufen, etwa nach dem Ende des ganzen Stücks oder doch einzelner Aufzüge, vorbehalten und zugeschoben würde? Oder will man mit Volkelt während des Miterlebens die selbständigen Urteile ausschließen, die „einfließenden" Urteile aber dulden, da sie „in dem mächtigen Strom" des Miterlebens nicht als Unterbrechung empfunden werden, als „flüchtige und leichte Gebilde" das Bewußtsein nicht in Anspruch nehmen und das Interesse nicht spalten? Oder soll man sich grundsätzlich an ein stetes Alternieren der Bewußtseinshaltungen zu gewöhnen suchen, so daß die wertenden Urteile eintreten eben dann, wenn sie durch den Verlauf der Handlung gefordert werden? Man könnte bei der letzteren Anschauung außer einer allgemeinen Übung des Geistes auch die Einübung bei dem einzelnen Drama beabsichtigen. Was zunächst die beiden letzteren Meinungen angeht, so ist die zweite durch ihre Künstlichkeit und Gewaltsamkeit gerichtet; es würde die Unmittelbarkeit des Miterlebens unausgesetzt durch den Reflektierzwang und die Klarheit des Reflektierens nicht minder unter der unmittelbaren Gewalt des Erlebens leiden, so daß schließlich wohl meist ein unklarer Gesamtzustand des Bewußtseins die Folge wäre. Daß „einfließende" Urteile beim Miterleben nicht selten von selbst eintreten, entspricht der allgemeinen Beobachtung; auch daß die Störungen durch diese nicht sehr intensiv sind; kann man doch an sich selbst beobachten, daß selbst dann, wenn man persönlich stark in ein Erlebnis hineingezogen ist, plötzlich Nebenvorstellungen auftauchen, die außerhalb des Kreises der Gefühlserregung liegen und etwa die äußere Form des Geschehens zum Gegenstand haben. Aber immerhin ist bei häufigem Auftreten einfließender Urteile die Störung der Grundstimmung möglich, und außerdem: die wertende Beurteilung ist dann

Spiel des Zufalls, da ja ein Aufmerksamsein auf Wertvolles und eine Art Auslese aus dem sich Darbietenden die Bewußtseinshaltung des Miterlebens schwer beeinträchtigen müßte. Also grundsätzliche Trennung? Nein und ja! Zunächst steht nur eins fest: Sobald in das Erleben einer Szene wie der aus dem Prinzen von Homburg Urteile eingehen, wie etwa: Hier ist der Höhepunkt in der Bewegungslinie! Herrlicher Aufbau der gesamten Szene! Hervorragende Spielszene! — dann ist das Miterleben flach und nicht im Sinne des Dichters, der uns selbst, unsere intellektuelle und gefühlsmäßige Teilnahme, aber nicht unsere dünnen ästhetischen Urteile will. Ich glaube, es ist in unserer Zeit, einer Zeit dünnen Ästhetisierens, erste Grund- und Staatsforderung, daß wir uns dem Dichter hingeben lernen, um unmittelbar zu erleben. Anderseits: Kann denn nicht sehr viel von dem, was wir oben der Reflexion zugewiesen haben, in umgeschmolzener, unreflektierter Form in das Miterleben eingehn? Sehen wir zu! Reflexionen über die Bewegungslinie der Handlung gehören an sich nicht zu dem, was man miterlebt; aber wenn ich gewöhnt bin, die Bewegungslinien herauszustellen, so kann diese Gewöhnung mein Erleben bedeutsam beeinflussen: Wenn ich z. B. die zweite Lektüre des Briefes durch den Prinzen mit dem Urteil: Hier liegt der Wendepunkt! begleite, so bin ich allerdings im Reflektieren. Wenn ich aber überhaupt gewöhnt bin, *ohne aus dem Miterleben herauszufallen*, die Phasen des Geschehens zu verfolgen, sie mit Teilnahme für die Personen zu erkennen, dann wird mein Miterleben tiefer und klarer. Drängt mein Denken und Fühlen nur auf den Ausgang hin, erwäge ich nicht, welche Bedeutung die einzelnen Phasen der Handlung, die einzelnen Ereignisse für das Schicksal der Personen haben, so ist meine Teilnahme hastig und paßt sich den wechselnden Lagen der handelnden Person nicht genügend an. Und schaue ich dann nach Ablauf der Handlung rückwärts, so wird mein Nacherleben tiefer und klarer sein, wenn ich den Verlauf der Handlung nach seinen entscheidenden Punkten mit dem lebendigen Gefühl für die Bedeutung, die diese Punkte im Schicksal meiner Helden haben, überblicken kann. Das Schicksalsgefühl schließt nicht aus, daß ich mit klarem Bewußtsein das Werden eines Schicksals verfolge: ich erkenne z. B. ahnend den verhängnisvollen Anfangspunkt eines verhängnisvollen Geschehens, und mitleidende Furcht ergreift mich; eine Wende zum Guten wird erkannt, und Hoffnung läßt mich aufatmen; in aller Schärfe und mit aller Teilnahme erschaue ich die Rückwendung zum Unheilvollen; am katastrophischen Ende überdenke ich den Schicksalsverlauf mit dem Gefühl, daß eine verhängnisvolle Notwendigkeit das ganze Geschehen von seinem Anfang bis zu seinem Ende durchwaltet hat

Die *dramatische Kraft* der Handlung als solche wird durch wertende Reflexion herausgestellt, aber ich kann und muß ihrer auch inne werden, ohne daß die enge Verbindung zwischen Fühlen und Erkennen im Miterleben gestört wird. Voll freudiger Teilnahme sehe ich aus den verborgenen Tiefen der

Brust des Prinzen die sittlichen Kräfte hervorbrechen, die die Handlung schnell zu Ende führen; ich fühle diese Kraft mit und werde durch sie gleichsam vorwärts gerissen. Liegt die dramatische Kraft in den Personen, so wird die Reflexion auf sie in den Strom meiner Teilnahme, meiner Wert- und Achtungsgefühle hineingezogen. — Charakterologische Analysen sind Sache der Reflexion; aber wie ist ein Einleben und Miterleben denkbar, wenn ich etwa die Zufallsansicht in einer gerade gegebenen Situation für meine Stellung zu einer Person bestimmend sein lasse, wenn ich nicht das einzelne Handeln aus der Gesamtpersönlichkeit heraus verstehe? Ja, auch alle Schritte zum Verständnis einer Persönlichkeit, das Deuten des charakterologisch Verwertbaren, das Verbinden der verwandten Züge, das Aufspüren der tiefsten Kräfte des Personenlebens, das alles kann und muß im Banne des Miterlebens erfolgen. Die Charakterzeichnung kann von einem leidenschaftlichen Interesse getragen sein. — Auch die einzelnen Szenen können uns nach ihrer typischen Eigenart im Miterleben zum Bewußtsein kommen; statt z. B. in unserer Prinzenszene reflektierend festzustellen, daß die Prinzessin den Prinzen über das Bewußtwerden seiner Lage hinweglocken will und daß hierin der typische Charakter der Szene begründet liegt, werde ich teilnehmend feststellen, daß die Angst die Prinzessin zu ihrem Spiel treibt, und werde teilnehmend das Spiel in seinen Phasen verfolgen. Die Sprachkraft und Sprachkunst des Dichters muß in späterem Reflektieren gewertet werden. Zuvor aber muß ich mit Vergnügen erlebt haben, wie etwa zwei kluge Personen geistvoll disputierten und ihren Gedanken einen zugespitzten Ausdruck gaben; oder ich muß aus den kurzen, knappen Reden des Prinzen in unserer Szene die Festigkeit seiner neuen Anschauungen herausgehört haben usw.

In Summa: Das meiste von dem, was in der Form der „ästhetischen“ Analyse durch Reflexion gewonnen zu werden pflegt, kann und muß in den Strom des Erlebens hineingezogen werden, indem man es, wie es doch die selbstverständliche Absicht des Dichters ist, unter dem durch die Handlung selbst gegebenen Gesichtswinkel schaut. — Die ästhetische Reflexion hat ihren Ort dann nach dem Miterleben. Bei dieser reinlichen Grenzscheidung gewinnen beide Bewußtseinshaltungen: keine wird von der anderen beeinträchtigt, da alles Hin und Her, alle unklare Mischung, aller Zwang zu unvermittelten Umschaltungen des Bewußtseins vermieden wird; die eine fördert die andere, denn das Miterleben wird wertvoller, wenn in das zum Miterleben gehörende Denken die Gesichtspunkte des wertenden Urteils in der beschriebenen Weise eingehen, und die Reflexion findet in dem Erlebten den günstigsten Stoff vor. Daß auch das letztere gilt, beweist negativ das gewöhnliche Verfahren, bei dem more geometrico die Bewegungslinie entwickelt, ein Charakter herauspräpariert oder die Sprache nach Bildern, Figuren u. dergl. kritisch durchmustert wird. Arbeitet die Reflexion aber mit dem Erlebnis, so wird die wertende Arbeit nichts sein als eine Darstellung und Wertung des Lebens, das in der Handlung, den Per-

sonen, der Sprache pulsiert und das man selbst miterlebt hat. Damit sind ganz neue Wertungen in Sicht gerückt, andere, als die tagesüblichen der Zeitungskritik und der landläufigen Literaturgeschichte.

* * *

Nun die Schlußfolgerungen für die Unterrichtsarbeit in der Schule. Sehr bedenklich wäre unsere Lage, wenn man mit Volkelt (a. a. O. S. 538) annehmen wollte, in der Schule habe das Lesen von Dichtungen an erster Stelle Förderung an Verständnis für das Menschliche und sittliche Veredlung zum Ziele. Ich bin der letzte, Erfolge in diesen beiden Richtungen nicht hochwillkommen zu heißen, aber das erste Ziel unserer psychagogischen Arbeit kann kein anderes sein als Erziehung zum Erlebnis, zum Miterleben. In dieser Erziehung der Seelen zum Miterleben hat die Schule eine ihrer größten Aufgaben zu sehen. Entweder darf sie sich diese Aufgabe stellen, und dann hat sie ein Recht an die Werke der Dichter, oder aber sie kann die Aufgabe nicht lösen, und dann haben die Dichter das Recht, sich die „Behandlung" ihrer Werke in der Schule zu verbitten, wie sie es ja in allem Ernste getan haben. Bietet die Dramenlektüre nichts als ein Quodlibet von psychologischen und ethischen Erwägungen, sogen. ästhetischen Betrachtungen und Urteilen, von allen möglichen Sachbelehrungen, so ist das eine schwere Sünde gegen den Geist der Dichtung und gegen die Seele unserer Schüler. Und die Sünde gegen die Schülerseele ist meist nicht wieder gut zu machen, denn eine schlechte, nicht auf das Erlebnis dringende „Behandlung" verdirbt meist ein für allemal die Grundstellung der jungen Menschen zur Poesie. Beweis — die völlig verfahrene Stellung unserer Zeitgenossen zur Poesie. Gelänge es aber, die Geister und Herzen unserer Schüler zum künstlerischen Erlebnis emporzubilden, welche Segensfülle gössen wir dann über sie aus! Dann wäre ihnen das Lesen der Dichter nicht mehr ein erträglicher Zeitvertreib, sondern eine Lebenshandlung; dann würden ihnen in gegenwärtigem Erlebnis die Werke von Toten aus vielen Jahrhunderten wieder lebendig; dann hätten sie den Reiz, sich in kleine „Welten" einzuleben, in denen sie sehend und erkennend fühlen, fühlend sehen und erkennen, in denen ihr Erkennen den Herzton des Fühlens hat und ihr Fühlen sich verbindet mit klarem Erkennen; sie verstünden dann, in „Welten" zu leben, die nicht die ihren sind, an die sie keine persönlichen Interessen binden; sie würden mit hoher Freude sich in die Regionen eines idealen Denkens und eines tieferen reineren Fühlens erheben lernen; sie würden in den Schöpfungen der großen Dichter Zufluchtsstätten vor dem Druck und der Unrast des Lebens ahnen; sie gewönnen für ihr Personenleben Übung in der Kunst des Miterlebens, in der feinen Lebenskunst, nicht nur da, wo man „persönlich" in Anspruch genommen ist, erkennend teilzunehmen und teilnehmend zu erkennen.

Aber wie ist nun diese Kunst der Einführung in das Miterleben zu üben? Wir täten gut, mit dieser Kunst gar nicht anzufangen, dürften wir nicht mit einer starken, wunderbaren Naturkraft rechnen, wäre der Kinderseele nicht

die Kunst des Miterlebens eingeboren. Das Kind, das in seinen Märchen lebt, das tausenderlei, was in aller Welt geschieht, auch die kleinen Dramen seines kleinen Lebens in seiner Weise miterlebt, das bietet uns den sicheren Ausgangspunkt für unsere Kunstübung. Wenn nun freilich dies große und schöne Naturkapital mißachtet wird, wenn der Schulmeister sich preislich breit zwischen das Kind und das, was es erleben soll, hinpflanzt, wenn er das Kind, das miterleben will, mit seinen Fragen foltert, wenn er es aus seinem Erlebnis durch den Antwortzwang herausreißt, wenn er es nicht warm, nicht heimisch, nicht unmittelbar werden läßt, wenn er das sonst so rege, nach rechts und links, nach vorn und hinten ausfahrende Denken abtötet, weil bei ihm nur auf Kommando, d. h. auf Fragen hin, gedacht wird, wenn er respektlos alle Stimmung durch höchst nötige historische Erinnerungen, sachliche Erläuterungen abtötet, dann wird die Naturkraft vernichtet, die wir zur Kunstkraft entwickeln sollen. Und wie hungert das Kind nach dem Miterleben, nach dem Dabeisein! Veredlung der Naturkraft, das muß unser Ziel sein; wir wollen doch um des Himmels willen nur nicht glauben, daß wir etwa mit der Zauberkraft der fünf Formalstufen etwas Neues von uns aus schaffen könnten.

Wir lesen Dramen; daß sie uns so nur nicht unter der Hand zu Lesedramen werden. Dramen, die ihrer eigenen Natur nach Lesedramen sind, gehören nicht in die Schule; aber die Schule darf auch nicht aus eigentlichen Dramen Lesedramen machen. Als Dichtwerke, die für die Aufführung bestimmt sind, als Kunstwerke, die auf einer Bühne geschaut und gehört werden sollen, sind sie zu behandeln. So haben wir unsere Schüler auf das Miterleben im Theater vorzubereiten, vor- und auch „nachzubereiten". Wichtiger aber ist es noch, daß wir die Schüler gewöhnen, in ihrer Phantasie die innere Bühne erstehen zu lassen, auf der gespielt wird, und in ihrer Phantasie den Vorgängen so viel Leibhaftigkeit zu geben, als in ihrer Kraft steht. So bilden sie, wenn auch in schwächster Abschattierung, nach, was der schaffende Dichter getan hat; was bei ihm die Deutlichkeit der Vision oder Halluzination hatte, kann bei ihnen namentlich anfangs oft nur ein geringes Maß von Anschaulichkeit, von Plastizität und Farbigkeit gewinnen. Aber das Bewußtsein ist auf das Schauenwollen einzustellen, und es sind ihm auch alle die Hilfen zu geben, die das Entstehen der inneren Bilder fördern. Es ist z. B. wahrhaftig nicht gleichgültig, ob unsere Schüler aus den szenarischen Bemerkungen im I. Halbakt des Prinzen von Homburg den Antrieb gewinnen, den im Mondschein verdämmernden Garten mit dem Schlosse als wirksamen Hintergrund vorzustellen, oder ob sie von den szenarischen Bemerkungen nur „Notiz nehmen". Wird das Bild des Schloßgartens einigermaßen kräftig vorgestellt — und das geht nach meinen Beobachtungen an 15—16 jährigen Schülerinnen wenigstens nicht über die Phantasiekraft normal ausgestatteter Mädchen hinaus — so ist damit die Stimmung für das gesamte Erlebnis grundiert, das ja in den Zauber der Sommernacht eingetaucht werden muß. Was von den

Bemerkungen über die Szenerie gilt, gilt nicht minder von den Bemerkungen über äußeres Geschehn, wie z. B. über charakteristische Bewegungen. Vergl. unsere Szene aus dem Prinzen von Homburg.

Liest man ein Drama, so fehlt die Regulierung des Tempos, in dem die Ereignisse sich folgen; man kommt namentlich leicht in die Gefahr des sinnenden Verweilens; an sich ein gutes Ding, das sinnende Verweilen; zu erziehen aber ist, weil sonst das Miterleben wesentlich einbüßt, zu einem Zeitmaß, das dem Gang der Ereignisse bei der Aufführung entspricht.

Ein Grundsatz, ohne den alle Arbeit umsonst ist, muß nach früher Gesagtem lauten: Saubere Scheidung der Bewußtseinshaltungen! Wenn ich zum Beispiel in unserer Szene bei den Worten „Gegeben: Fehrbellin, am zwölften" anmerke: „Ergänze: Juni. Tatsächlich war der zweite Tag nach der Schlacht nicht der 12., sondern der 20. Juni (alter Rechnung)" — so ist's mit der Stimmung des Miterlebens vorbei. Auf wie lange, das hängt von der Kraft des Schülers ab, sich nach solchem brutalen Eingriff in sein Stimmungsleben wieder einzustimmen. Oder wenn ich zu den späteren Worten der Natalie: „... und jauchzt' und weint' und spräche ..." die eines Stil-Herbariums würdige Bemerkung: „Wirksames Polysyndeton" einfließen ließe, dann hätte der Schulmeister die Kraft des Dichters über die Seelen der Schüler gelähmt. Selbst die Bemerkung: „Höhepunkt des IV. Aufzugs" zu den Worten: „Mir ziemt's hier zu verfahren, wie ich soll" ist im geweihten Gebiet des Miterlebens nichts als eine ästhetische Schulmeisterei, die den Bann des Zaubers brechen kann.

Wie aber gewinnt nun der Lehrer Einfluß auf das Erlebnis seiner Schüler? Wie wird er ihnen der Führer zum Miterleben? Zunächst eine allerwichtigste Forderung: Er gehe mit ihnen dem Dichter nach. Dem Dichter nachgehn, mit voller Hingabe an die Dichtung nachgehn, das ist zuerst notwendig. Grundverkehrt ist es, wenn etwa der Lehrer die Schüler daheim oder in der Klasse eine Szene oder Szenenfolge zu dem Zweck durchlesen läßt, damit sie den „Gang der Handlung" oder „den Inhalt" angeben können. Alles dies Skelettieren, dies Herausheben ist dem Miterleben todfeindlich. Miterleben ist Miterleben jedes Moments, ist ein Durchleben vom Anfang bis zu Ende, hindurch durch Bedeutendes und Unbedeutendes, selbstverständlich unter stets wechselnder, dem Wert des Geschehenden sich anpassender Teilnahme. — Ein weiterer Erzfeind alles Miterlebens ist das Frage- und Antwortspiel mit seinem klappernden, wenn auch noch so schön „klappenden" Mechanismus. Die Frage stört das stille Sicheinleben, weil sie ein Eingriff von außen ist, weil sie dem Gefragten eine ihm augenblicklich fremde Denkrichtung aufzwingt, weil sie einen Gefühlsvorgang stört usw. An die Stelle der Antwort auf die Frage trete die Mitteilung ohne Frageanstoß: die Mitteilung über Geschautes und Gedachtes, die direkte Mitteilung über Gefühltes vermeide man, um keine Selbsttäuschungen oder gar Heucheleien hervor-

zurufen. Aus den Mitteilungen über das Gedachte, aus den Ausdrucksbewegungen auf den Gesichtern und anderem erfährt man indirekt, ob die Klasse in Stimmung ist, ob sie an den Vorgängen auch inneren (Herzens-) Anteil nimmt.

Wie aber führt man zum Schauen und Denken? Doch so, daß man die Anreize zum Schauen und Denken, die im Text der Dichtung liegen, empfinden läßt. So gibt uns etwa der Dichter die szenarischen Bemerkungen über den Ort der Handlung: ein Schüler teilt mit, was er sieht, andere ergänzen; der Lehrer hilft, daß das Bild feste Züge bekommt, ohne aber die ausmalende Phantasie der einzelnen zu behindern. Nun trete etwa die Prinzessin Natalie in unserer Szene auf die Bühne. Sind die Schüler nicht durch das verblödende Frage- und Antwortspiel zum geistigen Eigendenken verdorben, so taucht schnell die Erinnerung an die Szene auf, in der sie den Auftrag bekommen hatte, das zu tun, was sie eben jetzt tut. Ein kurzes Wort über diese Erinnerung genügt, um auch die Hoffnung in das Gedächtnis zurückzurufen, mit der sie dem Prinzen den Brief überreicht. So knüpft sich an ihr Kommen auch ohne Fragen ein lebhaftes, das Verständnis der weiteren Handlung vorbereitendes Vorstellungsspiel, und zwar, wenn die frühere Auslegearbeit ihre Schuldigkeit getan hat, ein gefühlsbetontes Vorstellungsspiel. Der Prinz empfängt die Nachricht seiner Begnadigung. Vielleicht hat einer oder der andere der Schüler einen Freudenausbruch erwartet. Die Worte des Prinzen lassen einen wesentlich anderen Zustand erkennen und nötigen zu einer psychologischen Erwägung. Der Prinz liest den Brief; wiederum kann ein Widerspiel zwischen Gedachtem und wirklich Geschehendem zu psychologischer Überlegung führen. „Ich will nur sehn, wie ich mich fassen soll" – dem eingeschulten Ohre des Schülers tönt das Wort „fassen"; das Wort bereitet ihn auf eine große innere Tat vor. Der Prinz hat die Höhe erreicht, auf der er sagt: „Mir ziemt's hier zu verfahren, wie ich soll!" Der Schüler erkennt es, da er denkend und teilnehmend der Handlung Schritt für Schritt gefolgt ist, und spricht es — vielleicht mit bewunderndem Worte – aus. Der Lehrer wird namentlich darauf zu achten haben, daß die von mir oben bezeichneten, beim gewöhnlichen Verfahren nur in kalter Reflexion herausgestellten Gesichtspunkte auf das Miterleben der Schüler Einfluß gewinnen. Meist genügen hierbei kleine dem Eigendenken gegebene Hilfen. Nehmen wir an, in der hochbedeutsamen Entwicklungslinie der Stimmung Natalies entginge dem Schüler, der etwa ganz von des Prinzen Großtat eingenommen ist, die schöne, überraschende Wendung bei den Worten: „Nimm diesen Kuß!" usw., so genügt eine kurze Erinnerung an das Entsetzen Natalies, das in den Worten: „O Gott im Himmel!" Ausdruck findet, und der Schüler wird des Neuen inne werden. Daß nur aber der Lehrer an solchen Stellen nicht doktrinär öde werde: er dozierte nicht; er teilte als Miterlebender mit. Überhaupt muß eine solche Stunde den Charakter eines gemeinsamen Erleb-

nisses haben, bei dem sich Denken am Denken, Schauen am Schauen, Fühlen an Fühlen entzündet; bei dem der Dichter aller Herzen und Sinne regiert. Daß natürlich gelegentlich eine dumme oder prosaische Bemerkung die Stimmung stört, ist selbstverständlich; aber ich habe noch immer gefunden, daß unsere großen Dichter Seelenlenker genug sind, um uns über solche schlimme Punkte hinwegzuhelfen. Den Text kann man den Schülern durch ihr eigenes Lesen zugänglich machen; viel wirksamer ist freilich ein Lesen des Lehrers, das ins Miterleben hineinzieht. Doch muß man den Schüler frühe daran gewöhnen, dieser Förderung zu entbehren, damit er auch allein mitzuerleben vermag. — Hat man dann eine Szene so in Gemeinschaft durchgelebt, so kann dann das Nacherleben folgen. Die Stimmung des Erlebnisses wird festgehalten; es ist ein Nachsinnen, ein Nachdenken, ein Nachfühlen; die wichtigsten Momente treten noch einmal heraus; neue Verknüpfungen, tiefere Würdigungen werden gefunden. Mit Vorsicht lasse man schließlich auch die Reflexion auf das eigene Erlebnis folgen. — Zeitlich trenne man von diesen Vorgängen das Werten. Doch lasse man für dies Werten die Erinnerung an das Erlebnis wieder wach werden, weil alles Werten nur vom Erleben aus berechtigt ist. Was man nicht erleben kann, das überlasse man den Ästhetikern und Literarhistorikern der alten Schule sowie den Philologen.

Entscheidend für das Schicksal der deutschen Poesie in der deutschen Schule ist es, ob wir der Jugend zum Miterleben verhelfen; die Stunden jenes gemeinsamen Erlebens, denen doch immer der Reiz der Stille und der Freiheit in der seelischen Eigenbewegung fehlt, sollen nichts als ein Weg zu den Stunden der Weihe sein, in denen unsere Schüler mit den Gestalten unserer Dichter allein sind; allein ohne die helfenden oder hemmenden Genossen, allein auch vor allem ohne den Schulmeister, der beiseite getreten ist, weil es eines Mittlers zwischen seinen mündig gewordenen Schülern und unseren Dichtern nicht mehr bedarf, weil die Schüler die Seelenkraft des Eigenerlebens gewonnen haben.

DIE VEREDELUNG DER FESTE

VON HEINRICH PUDOR

II.

Angeregt durch den Erlaß des früheren Kultusministers von Goßler vom 27. Oktober 1882 über die Jugendspiele wurde in einer größeren Anzahl von Orten Deutschlands das Jugendspiel aufgenommen. In Görlitz nahm der von E. von Schenckendorff geleitete Verein für Handfertigkeit diese Angelegenheit im Jahre 1883 auf, und schon bald bürgerten sich die Spiele in den höheren Lehranstalten und der Volksschule ein. Im Jahre 1890 bildete E. von Schenkendorff ein Komitee zur Pflege der Volksspiele daselbst, welches an den Sonntag-Nachmittagen Jünglinge und an einem-Wochentage Erwachsene zum Spiel heranzog. Das Interesse an diesen Bestrebungen wurde im Laufe der Jahre durch jährliche Spielfeste erhöht, so daß das Spiel bald volkstümlich in Görlitz wurde.

Darauf bildete sich am 21. Mai 1891

in Berlin ein Zentralausschuß zur Förderung der Jugend- und Volksspiele in Deutschland, der diese Förderung planmäßig und zielbewußt zu treiben in die Hand nahm.

Auf eine Anregung des Kultusministers von Goßler verfaßte Gymnasialdirektor Dr. Eitner eine eingehende Abhandlung über die Jugendspiele in Görlitz und richtete zur Ausbildung von Lehrern im Jugendspiel Lehrerunterrichtskurse (der erste fand im Juni 1890 statt) ein. Nun folgten als weitere Ausbildungsstätten Berlin, Bonn, Braunschweig, Hannover, Ratzeburg usw. So wurde denn das Jugendspiel in manchen Städten wie Görlitz, Braunschweig, Königsberg usw. schon zu einer Volkssache. Die Schrift „Die deutsche Städte und das Jugendspiel“ (als Antwort auf eine an die Magistrate von 760 deutschen Städten und an 2056 Lehranstalten über das Jugendspiel gerichtete Anfrage) und das, was von diesem Buch in die Presse kam, trug viel dazu bei, die Kenntnis von der Bewegung in breite Schichten zu tragen. A. Hermann in Braunschweig wies besonders darauf hin, wie notwendig das Spielen auch für die Mädchen ist, Dr. Reinmüller, Oberbürgermeister Witting, Prof. Dr. Angerstein usw. darauf, wie notwendig es für die Erwachsenen überhaupt ist. In Hannover, Dresden, Leipzig, Freiburg i. Br., Frankfurt a/M., Chemnitz und vielen anderen deutschen Städten bürgerten sich die Spiele ein.

Und die Spiele sind nun in der Tat schon ein Bestandteil unserer öffentlichen Feste an verschiedenen Orten geworden, namentlich in Görlitz, Braunschweig, Leipzig. Und daß die Spiele wirklich heute das wesentlichste Mittel sind, unsere öffentlichen Feste zeitgemäß zu reformieren und zu wahren Volksfesten zu machen, werden wir noch weiter unten sehen. Bevor wir nämlich auf diesen eigentlichen Inhalt unserer öffentlichen Feste eingehen können, müssen wir uns noch weiter umsehen nach solchen Bestandteilen uuserer sonntäglichen Vergnügungen, welche große Verbreitung genießen und bei entsprechender Reformierung den Zweck der Schaffung wahrer Volksfeste erreichen helfen.

Ein solches wichtiges Moment aber, an das angeknüpft werden muß, ist der Sport. Es gibt zwar Männer, die den Wert des Sportes sehr gering anschlagen und als bloße Spielerei betrachten. Aber doch zum guten Teil mit Unrecht. Denn der Sport, vernünftig betrieben, hat einen hohen Wert darum, weil er die Verbindung des körperlichen Menschen mit der Natur herstellt. Er schafft dem modernen Menschen das, was er am nötigsten hat: Bewegung. Er lockt den modernen Menschen dahin, wo er allein genesen kann von allen Modekrankheiten, wie sie das Leben in der Großstadt mit sich bringt: in die Natur.

Allerdings scheint der Sport gerade die wesentlichste Bedingung für ein Volksfest am wenigsten zu erfüllen, nämlich, daß sich das ganze Volk solidarisch beteiligt.

Denn der Sport scheint dazu angetan, die Kluft zwischen den verschiedenen Ständen zu erweitern, nicht zu überbrücken, Ja, manche meinen, der Sport sei nichts als eine „noble Passion“. Diese Auffassung zeigt indessen nur wieder, daß wir heute in Deutschland in den Fragen der körperlichen Übung noch zurück sind. Es ist gewiß, daß sich der gewöhnliche Arbeiter kein Pferd halten kann, aber es ist gewiß, daß der Arbeiter fast all sein Geld für Bier ausgibt. In England und Frankreich ist z. B. gerade das, was dem Arbeiter am nötigsten scheint, sich abzusparen: das Bicycle. Und es ist ebenso gewiß, daß, um Sport zu pflegen, nicht der Besitz eines Rennpferdes nötig ist. Bergsteigen z. B. kostet kein Geld. Schwimmen ebensowenig. Eislaufen sollte auch kein Geld kosten. Und so mit unzähligen anderen Sports. Wie steht es also mit der noblen Passion? Müssen wir vielmehr nicht mit dem Vorurteil brechen, als sei

es eine Verschwendung, die sich nur ein Rothschild erlauben dürfe, einen ganzen Tag für die Erholung des Körpers zu verwenden? Sonnabend Nachmittag 4 Uhr darf der Arbeiter nach Hause gehen. Bis zum Montag ist er frei. Ist es noble Passion, wenn er Sonnabend Abend ein Schwimmbad nimmt, und am Sonntag ins Gebirge geht, oder eisläuft, oder rudert, oder Bicycle fährt? Ist es richtiger, wenn er das Geld ins Wirtshaus trägt und den Montag blau macht? Ich frage wiederum, wie steht es mit der noblen Passion?

Ganz im Gegenteil könnte vielmehr der Sport die Standesunterschiede überbrücken, nicht verschärfen helfen. Und es kommt nur darauf an, daß einerseits wir selbst es nicht mehr für verrückt oder lächerlich halten, wenn ein Arbeiter Schlittschuh läuft, und andererseits der Arbeiter selbst dazu angeregt wird und Lust bekommt. Es ist ja wahr, daß ein Arbeiter, der die ganze Woche Ziegelsteine getragen hat, nicht Lust haben kann, am Sonntag Kraftleistungen zu vollführen. Aber sollte man nicht annehmen, daß ihm ein Schwimmbad, eine Tour in die reine Luft des Gebirges Behagen bereiten wird?

Der Sport wird aufhören, eine noble Passion zu sein und die Kluft der Stände zu erweitern, wenn er nicht nur vom Reichen, sondern auch vom Armen gepflegt wird. Im Mittelalter waren die ritterlichen Spiele auch nur eine noble Passion, mit Beginn der neueren Zeit aber bemächtigte sich der Bürger derselben. Es ist heute mit dem Sport ähnlich.

Man bedenke, welche Ausbreitung der Sport schon heute auch in Deutschland genießt. Das Radfahren hat eine geradezu kolossale Verbreitung gefunden. Eislauf und Schneeschuhlauf wird heute auch in großem Maßstab sportmäßig betrieben. Nicht minder das Bergsteigen. Wollen wir das geringere Übel vorziehen, dem Übel nämlich, daß das Volk an den Festen solidarisch sich ins Wirtshaus ergießt?

Aber gewiß ist, daß der Sport einige Purgationen recht gut vertragen kann. Er ist heute wirklich stellenweise nichts anderes als Spielerei, er hat heute wirklich stellenweise rohen Charakter. Mit idealem Gehalt befruchtet kann er uns zu wahren Volksfesten mit verhelfen.

Ein solcher idealer Gehalt ist die Liebe zur Natur. Der Sport als ein Mittel, uns der Natur näher zu bringen, verdiente schon einen höheren Namen. Es geht heute, wie schon bemerkt, wieder eine tiefe Strömung, ein tiefer Drang nach Natur durch die Lande. Und in der Tat kann der Fruchtbaum unserer Kultur weiter gedeihen nur, wenn seine Wurzeln aus dem Boden der Natur neue Kraft ziehen und neue Kräfte in die Krone entsenden. Verliert der Baum die Verbindung mit den Wurzeln und mit dem Naturboden, so stirbt er ab, verliert unsere Kultur die Verbindung mit der Natur, so fällt sie zusammen. Der Sport aber ist es, der die „verbohrtesten“ Kulturmenschen der Großstädte der Natur nahe bringt. Anfangs zwar denken sie gar nicht an Natur und frische Luft. Es ist ihnen nur um den Sport, vielleicht sogar um den Sport als noble Passion zu tun. Allmählich aber merken sie es gar sehr, daß sie mit dem Sport noch eine andere Eroberung gemacht haben. Und damit ist viel gewonnen. Es gibt Tausende von Menschen, denen wir jahrelang predigen könnten, wie notwendig es für den Menschen sei, daß er wenigstens hin und wieder an den Busen der Natur sich werfe, sich Bewegung verschaffe usw. Was diese Predigten nicht vermögen, vermag der Sport.

Zweitens aber ist ein solcher idealer Gehalt, der den Sport befruchten kann, der Spieltrieb. Eigentlich ist ja Sport nichts anderes als ein Spiel, und zwar das Spiel der Körperübung in der freien Natur. Und umgekehrt ist in diesem Sinne die Gymnastik und das Turnspiel auch nur ein Sport. In Plymouth sah ich eines Sonntags ein Schauspiel, von dem man auch nicht wußte, ob es Spiel

oder Sport war. Es war ein Schwimmerfest. Den Schwimmern wurde ein großer Lederball zugeworfen, den es galt so weit als möglich über das Wasser zu werfen. Am Ufer, das hier steil anstieg, felsig war und mit natürlichen und künstlichen Terrassen und Bänken besetzt war, waren viele Tausende von Menschen gelagert und schauten zu: es war ein Anblick, der einen recht wohl an altgriechische Zeiten erinnern konnte. Nun ist das Schwimmen ein Sport, nicht ein Spiel, hier aber handelte es sich um ein Schwimmspiel, Sport und Spiel waren verbunden. Ich meine eben, eine solche Durchdringung des Sportes mit dem Spieltrieb kann ersteren vergeistigen und idealisieren. Und diese Durchdringung ist bei jedem Sport möglich. Wenn es gilt, einen Vorschlag zu machen, wie unsere öffentlichen Feste zeitgemäß zu reformieren sind, können wir eines so bedeutenden Faktors, wie des Sportwesens, nicht entraten und wird es nur darauf ankommen, die Auswüchse desselben zu beseitigen und einen idealen Gehalt in den Sport hineinzutragen. Was würde es nützen, wenn wir empfehlen würden, die Feste so zu feiern, wie es im alten Griechenland war, wenn unsere Worte nirgends ankern könnten an den Neigungen des Volkes. Wir brauchen das Volk, also müssen wir auch seinen Neigungen Rechnung tragen.

UMDICHTUNGEN IN ALTERSMUNDART

VON M. PÄPKE

Von Berthold Ottos Faustbuch ist gerade in letzter Zeit wieder vielfach die Rede gewesen, auch Herm. L. Köster beschäftigt sich damit in seiner Broschüre über Hauslehrerbestrebungen und Altersmundart. Darauf hat Berthold Otto im Hauslehrer vom 14. Juli 1907 (Nr. 28) in einer Elternbeilage geantwortet. Ich möchte ein paar Gedanken zu der Frage der Umdichtungen in Altersmundart im allgemeinen vorlegen.

Wenn man das zuerst liest: da hat jemand Goethes Faust für 13- und 14jährige Kinder erzählt, so scheint einem das fast absurd. Wie kann einer auf so einen verrückten Einfall kommen! Aber solche verrückte Einfälle haben wir gelegentlich selber auch, nur kommen sie uns dann gar nicht so verrückt vor. Die Mutter ist im Theater gewesen und hat Schillers Jungfrau von Orleans gesehen. Am andern Morgen ist ihr zehnjähriges kleines Mädchen sehr neugierig, was da denn nun eigentlich los gewesen ist. Sie fragt immer und immer wieder, und schließlich erzählt ihr die Mutter die ganze Geschichte so, wie sie glaubt, daß das Kind sie versteht. Oder die Kinder wollen ein Märchen hören. Es ist zwar schon lange her, daß der Vater Märchen gelesen hat, aber schließlich dämmert ihm doch noch so eins auf. Er fängt an zu erzählen, und wo er nicht recht mehr weiß, wie es eigentlich war, da hilft er aus eigener Phantasie nach. Zufällig findet er ein paar Tage später das alte Buch wieder, er schlägt es auf und findet, daß er das Märchen ganz umgedichtet hat. Alle Geschichten, die wir Kindern erzählen, soweit wir sie nicht selbst erfinden, sind Umdichtungen in Altersmundart. Es müßte denn sein, daß wir uns ganz ängstlich an den Wortlaut halten, wie das wohl bei biblischen Geschichten geschieht und gelegentlich auch bei Märchen.

Freilich erzählen wir den Kindern nicht so ohne weiteres alles, was wir gerade wissen. Wir überlegen, ob sie unsere Geschichte auch verstehen werden, und wo wir das nicht glauben, da behalten wir sie lieber für uns. Wir erzählen auch nicht jedem Kinde jede Geschichte, so wenig wie wir das bei Erwachsenen tun. Wir sind auch nicht in jedem Augenblicke gleich mitteilsam. Zum Beispiel, da ist ein Mann, der innerlich gerade ganz stark mit dem Faustproblem beschäftigt ist. Sein vierzehnjähriger Junge ist bei ihm und fragt, woran er denkt. Der Vater gibt eine halb

abwehrende Antwort, er glaubt, das Kind wird ihn nicht verstehen. Aber was der Junge darauf sagt, zeigt, daß er ihn verstanden hat, so tief, wie ein Mensch überhaupt nur den andern verstehen kann. Da ist zwischen beiden ein Kontakt hergestellt, es kann dazu kommen, daß der Vater nun seine tiefsten Gedanken ausspricht. Sonst hätte er nie daran gedacht, aber der erste überraschende Erfolg treibt ihn dazu. Der Junge versteht vielleicht nicht alles, aber die Gedanken so einer Stunde werden ihm immer und immer wieder kommen, er wird ihnen immer wieder nachdenken.

So etwas ist nur möglich, wo ein wirklicher geistiger Verkehr zwischen Kindern und Erwachsenen stattfindet, aber da ist es auch nichts Unerhörtes. Zwischen Kindern und Eltern ist dieser Verkehr, man darf doch wohl sagen: die Regel, wenn auch seine Ausdehnung in den einzelnen Familien sehr verschieden ist. In geistigen Verkehr mit fremden Kindern zu kommen, ist die vornehmste und schwierigste Aufgabe des Erziehers und Lehrers. Aber es gibt geniale Lehrer, die es fast bei allen Kindern ohne Ausnahme fertig bringen. Zu ihnen gehört Berthold Otto. Der kann den Kindern von allem erzählen, was ihn bewegt, auch von Goethes Faust, und die Kinder verstehen ihn.

Als ich noch ein Junge war, bekamen wir öfter Besuch von einem Onkel, der wunderbar schöne Geschichten erzählen konnte. Besonders ist mir die von Klas Avenstaken in Erinnerung. Die kam nie zu Ende, und jedesmal wenn der Onkel nach ein paar Wochen oder Monaten wiederkam, erzählte er sie weiter, nachdem er sich vorher durch einige vorsichtige Fragen vergewissert hatte, wie weit er eigentlich damit gekommen war. Als ich später auf der Universität die Eddalieder las, fand ich darunter eins, das gehörte in die Geschichte von Klas Avenstaken. Ich habe es mit ganz besonderem Interesse gelesen. Auch hat es meiner Begeisterung für die Homerlektüre nichts geschadet, daß ich als Junge Schwabs Sagen des klassischen Altertums fast auswendig gelernt hatte. Im Gegenteil, alle die fremden Namen waren mir dadurch von Anfang an lebendig, ich brauchte sie nicht wie meine Kameraden, soweit sie gewissenhaft waren, im Lexikon aufzuschlagen, um zu erfahren, daß Diomedes der Sohn des Tydeus und König von Argos war. Es scheint mir daher auch nicht richtig, wenn Köster (a. a. O. S. 19) bei Gelegenheit von Schillers Kranichen des Ibykus sagt: „Die . . . Darstellung der Fabel in Altersmundart erleichtert das Erfassen des seelischen Gehalts nicht im mindesten.“ Ich bezweifle gar nicht, daß auch 11- und 12jährige Kinder schon beim ersten Vorlesen die Fabel des Gedichts erfassen. Aber zu dieser Leistung ist ein ganz bestimmtes Maß geistiger Kraft nötig, und wo das nicht aufgewendet zu werden braucht, weil die Fabel schon bekannt ist, da kann es noch mit auf das Erfassen des seelischen Gehalts verwendet werden.

Über Einzelheiten kann man natürlich streiten, aber im Prinzip wird man schließlich, glaube ich, zugeben müssen, daß Umdichtungen in Altersmundart etwas Natürliches und Berechtigtes sind, so wie man ja schon von verschiedenen Seiten zugegeben hat, daß die Verwendung der Altersmundart im Verkehr mit Kindern natürlich und berechtigt ist.

ERWIDERUNG

VON HERM. L. KÖSTER

Ganz gewiß, wenn ich im Theater gewesen bin und mein zehn- oder neunjähriger Junge – wenn ich einen hätte – fragte mich, so würde ich ihm die Fabel des Stückes erzählen, so wie er sie nach meiner Meinung verstehen könnte. Und wenn ich Kindern ein Märchen erzählen soll, so wähle ich eins, das ich kenne, und erzähle es so getreu, wie ich es vermag, ohne mir Skrupel darüber zu

machen, wenn ich den Text nicht genau weiß. — Aber ich werde mich hüten, den Inhalt des Dramas, wie ich ihn meinem Jungen erzählt, oder das Märchen, wie ich es gerade in dem Augenblick in Worte gefaßt habe, aufzuschreiben und drucken zu lassen und nun ganz allgemein Kindern eines bestimmten Alters als Lektüre anzubieten. Denn wenn meine Darstellung auch in dem Angenblick in ihrer Wirkung völlig genügt, so ist damit noch lange nicht gesagt, daß sie auch fürs bloße Lesen ausreicht. Auf alle Fälle würde meine Darstellung eine gewaltige Abschwächung des Dramas sowohl als auch des Märchens bedeuten, denn der Nacherzähler erreicht nie das Original, kann es nie erreichen.

Ich würde also vorziehen, wenn ich einem Kinde etwas zum Lesen geben soll, ihm das originelle Märchen resp. das Drama selbst zu geben, und wenn es das Drama noch nicht lesen kann, würde ich es so lange warten lassen, bis es dazu die nötige Reife hat.

Es ist sehr merkwürdig, daß manche Menschen nicht begreifen können, daß zwischen mündlicher und schriftlicher Darstellung ein gewaltiger Unterschied besteht. Ich habe häufig Gelegenheit gehabt, Manuskripte von Märchen und Geschichten zu lesen. Und wenn ich dann gezwungen war, die Manuskripte als ungeeignet für die Drucklegung zurückzuschicken, so erhielt ich fast jedesmal zur Antwort: Aber die Geschichten haben doch schon die Feuerprobe bestanden, sie sind ja im Verkehr mit Kindern entstanden; die Geschichten sind alle bereits erzählt und die Kinder haben sie mit großem Jubel aufgenommen. — Ich habe diese Beteuerungen nie bezweifelt, denn ich weiß, wie gern Kinder zuhören, wenn man ihnen etwas erzählt. Aber etwas ganz anderes ist es, wenn solche Märchen oder Geschichten aufgeschrieben sind, wenn dem toten Buchstaben der belebende Hauch der Rede, wenn der Reiz persönlicher Beziehung zwischen Erzähler und Hörer fehlt; bei weitem nicht immer hat dann die Erzählung die Kraft, in der fremden Seele lebendig zu werden, es muß schon eine „feine Künstlerhand“ sein, die die Worte fügt.

Ich habe auch vorzügliche Erzähler kennen gelernt, die mit eigenem Behagen, das sich sofort auf den Hörer übertrug, den ganzen Abend erzählen konnten, und die nicht imstande waren, das Erzählte schriftlich zu fixieren; es wurde nichts.

Und so besteht ein ganz großer Unterschied, ob ich einem bestimmten zehnjährigen Kinde aus einer bestimmten Veranlassung heraus die Fabel der Jungfrau von Orleans erzähle, oder ob ich ganz allgemein für Zehnjährige Szene für Szene die Jungfrau von Orleans nacherzähle.

So aber ist B. Otto mit dem Faust verfahren, wenn er sich auch nicht ängstlich an die Reihenfolge der Szenen gehalten hat. Otto beschränkt sich keineswegs darauf, ganz allgemein die Fabel des Faust zu geben, er geht auf alle möglichen Einzelheiten ein, vor allem auch auf die schwierigen Szenen des zweiten Teils, denn Otto will nicht nur den Goetheschen Faust in Prosa wiedergeben, sondern er will zugleich einen Kommentar bieten. Und als Kommentar für — Erwachsene, die den Faust selbst schon gelesen haben — ist Ottos Faustübertragung wohl zu gebrauchen. Für Kinder, als Vorbereitung auf die Faustlektüre, halte ich Ottos Faust für höchst bedenklich. Die Gründe habe ich ausführlich in meiner kleinen Broschüre dargestellt.*)

Ich meine, das Kunstwerk ist das Primäre, auch für den Genießenden, nicht der Kommentar. Erst wenn ich aus eigener Kraft nicht weiter kommen kann, darf ich mir fremde Hilfe leihen. Das gilt in ungleich höherem Maße für das Kind: erst die eigene Kraft versuchen. Was das Kind aus eigener Kraft sich erarbeitet,

*) Kritische Betrachtungen über Altersmundart in Hauslehrerbestrebungen. E. Wunderlich, Leipzig 1907, 0,50 M.

hat für dasselbe ungleich höheren Wert, als was ich ihm biete.

Beim Gedichtlesen ist es nicht anders: Das Kind muß von sich aus versuchen, das Gedicht zu erfassen. Wenn es dabei die Fabel des Gedichts nicht versteht, so ist das Gedicht zu schwer für dieses Kind und es muß mit der Lektüre warten. Nun meint Päpke, auch in den Fällen, in denen das Kind schon beim ersten Lesen oder Vorlesen die Fabel erfassen könnte, würde ein Schonbekanntsein mit der Fabel das Erfassen des seelischen Gehalts des Gedichts erleichtern.

Hier irrt Päpke. Zunächst besteht im reinen Auffassen der Handlung schon ein ästhetischer Genuß, der verloren geht, wenn ich die Handlung schon kenne. Dann aber, und das ist das Wichtigere, ist mit der Auffassung der Handlung auch schon ein bedeutendes Stück Erfassen des Seelischen unmittelbar verbunden – aber wohlgemerkt: diese Verbindung besteht nur bei der Auffassung der Handlung aus dem Gedicht heraus, nicht bei der Auffassung aus der Darstellung der Fabel in Altersmundart, weil in dieser Darstellung das Seelische gar nicht oder nicht entfernt in der Intensität vorhanden ist, wie im Kunstwerk selbst. Wenn ich z. B. in Goethes Zauberlehrling die Handlung auffasse, so erfasse ich ohne weiteres den seelischen Zustand des Zauberlehrlings mit. Und unmittelbar wirkt ferner die Poesie der Darstellung mit, auch beim Kinde, wenn sich das Kind auch der Ursache dieser Wirkung vielleicht noch nicht bewußt ist. Es ist dasselbe Verhältnis wie zwischen dem Kinderreim und dem kleinen Kind: Stoff und Form, seelischer Gehalt und Klang und Rhythmus – alles wirkt gemeinsam – ich brauche den Inhalt des Reims nicht erst in Altersmundart für Zwei- oder Drei- oder Vierjährige zu übertragen, auch dann nicht, wenn das kleine Kind den stofflichen Inhalt des Reims nicht voll erfassen sollte.

Und dann noch eins: Päpke spricht vom Erfassen der Fabel schon beim ersten Vorlesen. Gewiß kommt es vor, daß ein an sich nicht zu schwieriges Gedicht das erste Mal nicht voll aufgefaßt wird. Aber was tut denn das? Wie machen denn wir es in solchem Fall? Wir lesen das Gedicht noch einmal. Ich selbst z. B. lese nie ein Gedicht nur einmal, ich lese es sofort mindestens ein zweites Mal. Und auch die Kinder gewöhne ich von vornherein daran, sich mit einmaligem Lesen nicht zu begnügen.

Päpke berichtet dann, es habe seiner Begeisterung für die Homerlektüre nicht geschadet, daß er als Knabe Schwabs Sagen gelesen. Mag sein; ich will das Verhältnis zwischen Schwab und Homer hier nicht untersuchen. Ich will nur aus eigener Erfahrung heraus konstatieren, daß die Kenntnis der Fabel eines Kunstwerks auch andere Wirkungen haben kann.

Ich kenne eine gebildete und literarisch sehr interessierte Dame, die als großes Mädchen eine Inhaltsangabe von Peter Schlemihl gelesen hatte, und die infolgedessen nie dazu gekommen war, den Schlemihl selbst zu lesen. Jetzt hat sie selbst ein großes Mädchen und einen Jungen, und an den Winterabenden lesen sie zusammen. Vorigen Winter nun macht der Vater den Vorschlag, Peter Schlemihl zu lesen. Ach, sagt das Mädchen, die Geschichte kenne ich ja. Als der Vater nun fragt, hast du sie denn schon gelesen? – antwortet sie, nein, aber das ist doch die Geschichte von dem Mann ohne Schatten. Da sagt der Junge, wenn du die Geschichte nicht gelesen hast, kennst du sie doch nicht, dann laß sie uns nur lesen. – Und sie haben den Schlemihl gelesen und alle haben mit Vergnügen zugehört, auch die Mutter, die mir gestand, daß sie sich vor ihrem Jungen fast ein wenig geschämt hätte, denn sie habe gerade wie ihre Tochter gedacht.

Ich selbst weiß aus meiner Jugend, daß in meinem Lesebuch die Geschichte von der halbgefüllten Flasche im Wappen stand, zuerst in Prosa und dann als Gedicht – ich habe als Knabe nie begriffen, was das Gedicht noch sollte, da für mich die Prosadarstellung alles sagte.

Und dann weiß ich aus meiner Seminarzeit, daß die Lektüre von Lambs Shakespeare-Erzählungen verschiedene meiner Kollegen verhinderte, Shakespeare selbst zu lesen, während ich, der ich damals Shakespeare bereits kannte, mich über Lambs Prosadarstellung ärgerte, obgleich sie sehr leicht zu verstehen war, während mir bei Shakespeare selbst manches dunkel blieb. Aber darin hat für mich nur ein Ansporn gelegen, Shakespeare später wieder zu lesen. Genau so wie ich zu Ibsen immer wieder zurückgekehrt bin, den ich während meiner Seminarzeit auch noch nicht verstand, der aber trotzdem gewaltig auf mich und meine Freunde wirkte.

Darin liegt ein Hauptunterschied zwischen Päpke resp. Otto und mir und meinen Freunden: sie wollen, daß das Kind möglichst auch das alles verstehe, stofflich und sprachlich, darum helfen sie dem Kinde, wo sie können, darum übertragen sie Märchen und Gedichte und Dramen in die Sprechsprache der Kinder. Wir wollen, daß sich das Kind selbständig hineinarbeite in das Kunstwerk, möglichst ohne unsere Hilfe, auch auf die Gefahr hin, daß dem Kinde noch manches dunkel bleibe. Darum verwerfen wir die Umdichtungen in Altersmundart, die für uns eine Zerstörung des Kunstwerks bedeuten.

ZU DEN BILDERN IM TEXT*)

VON K. ELSSNER-DRESDEN

Wer die Osterausstellungen der Dresdener Volksschulen durchwandert, findet jetzt fast überall die Jahresarbeit der einzelnen Kinder in Mappen vereinigt zur Besichtigung ausgelegt. Früher waren es schmucklose, vom Buchbinder aus gelblichbrauner Lederpappe geschnittene Umschläge; jetzt wählt man geschmackvollere Stoffe aus und läßt die Umschläge durch Ornamente verzieren. Meine Schüler müssen sich ihre Mappen selbst anfertigen. Wir können den Karton nach eigenem Geschmack wählen und mancherlei dabei lernen. Die Form der Mappe ergibt sich aus dem Zweck, dem sie zu dienen hat. Die größten Zeichnungen schreiben die Maßverhältnisse vor. Eingebogene Falze sollen das Herausfallen der einzelnen Blätter verhindern. Zunächst wird eine Maßskizze angefertigt und danach das entsprechende Kartonpapier beschafft. Die Ausführung beginnt mit der Herstellung des Rückenbruches, dann werden in gleichem Abstand von ihm die äußeren Eckpunkte durch Nadelstiche bezeichnet. Die geradlinige Verbindung der vier Stiche muß ein mathematisch genaues Parallelogramm ergeben. Das überflüssige Papier wird entfernt, das Einklappen der Falze durch kleine Schrägschnitte erleichtert.



Die Mappe ist zwar fertig zum Gebrauch, sie genügt aber noch nicht ganz und voll dem Zwecke, dem sie zu dienen hat. Das Oben und Unten, Vorn und Hinten ist nicht zu erkennen, und da das mathematische Gesetz und die vorgeschriebenen Maße nur eine einzige Lösung zulassen, müssen ebenso viele gleiche Mappen entstehen, als Kinder in der Klasse sitzen. Der Name oder irgend ein anderes Erkennungsmerkmal ist erforderlich.

*) s. S. 381–383.



Die geschmacklosen, ausgestanzten, mit allen möglichen Vordrucken versehenen Papieretiquetten, die unsere deutschen Schulhefte verunzieren, können uns für die Zwecke des Zeichenunterrichtes nicht genügen. Da wir andererseits bestrebt sind, schmückende Anordnungen möglichst an den Gegenständen selbst vornehmen zu lassen, benutzen wir die günstige Gelegenheit, um die Kinder zu einer geschmackvollen Ausschmückung des Umschlages anzuleiten.

So lehrreich es in mancher Beziehung ist, frisch darauf los arbeiten zu lassen, so gefährlich ist es in dem vorliegenden Falle, damit zu beginnen. An dem Streben, etwas recht Hübsches machen zu wollen, fehlt es zwar bei keinem; aber sie alle stehen im Banne jener Vorstellungen, die sie sich durch die Betrachtung der Dinge in ihrer Umgebung erworben haben. Landschaften, Blumensträuße, Jugendstil und in Schrägstreifen angeordnete Schrift beherrschen ihre Entwürfe. Etwas Ersprießliches kommt selten dabei heraus. Die Entwürfe sind geschmacklos, im guten Sinne des Wortes zu verstehen. Die Kinder, wenigstens die der unteren Klassen, haben noch keinen eigenen Geschmack; zwingt man sie, einen Entwurf zu schaffen, werden sie genötigt, Vorstellungen zu reproduzieren, deren Verblassen uns im Interesse unseres allmählich gesundenden Kunstgewerbes nur erwünscht sein kann.

Den Gedanken, die Kinder über die schlechten Eigenschaften jener Vorbilder belehren zu wollen, müssen wir als unfruchtbar ebenfalls aufgeben; denn der Mensch begreift nur so viel, als seine jeweilige Entwicklung es zuläßt. Dem Kinde zumal machen Beweise, daß etwas so und nicht anders sein darf, die Sache nicht klarer. Lieber setze man an Stelle der Belehrung die lebendige Anschauung und zeige den Kindern geschmackvolle Dinge, daß sie sich daran, wie sonst an Minderwertiges gewöhnen, daß sie wissen, was der Lehrer für gut und richtig hält; sein Urteil ist denn auch der ausschlaggebende Faktor. Besitzt er selbst einen feinen Geschmack, wird er auch das ästhetische Gefühl der Kinder in günstigem Sinne beeinflussen können.

Den Kindern der Unterklassen habe ich daher ganz bestimmte Aufgaben gestellt, die zwar eine individuelle Ausgestaltung ermöglichten, aber die Erinnerung an jene geschmacklosen Vorbilder von vornherein ausschalteten. Die Aufgabe lautete etwa: „Ihr sollt den Rand des Umschlages durch einen Rahmen verzieren, der der Gestalt der Mappe angepaßt ist. In den Rahmen hinein sollt ihr euren Namen malen, hübsch groß und leserlich, so schön wie ihr es fertig bringt, und wenn der Raum dann noch zu leer aussieht, dürft ihr auch noch



einen kleinen Schmuck anbringen, der die Mappe noch schöner macht. Seht, wie diese Buchtitel, die ich euch zeige, kann es ungefähr aussehen. Versucht etwas Ähnliches zu schaffen." Was auf diese Weise fertig geworden ist, lassen die Abbildungen erkennen. Handelt es sich um die Ausschmückung von vergänglichen Dingen, z. B. um die Bemalung von Ostereiern, Blumentopfmanschetten oder Spanschachteln, kann man die Kinder ganz frei schaffen lassen. Bei der Verzierung von Gegenständen, die einen bleibenden Wert haben, scheint eine selbst weitgehende Beeinflussung und Korrektur am Platze zu sein. Zu diesen Dingen von bleibendem Werte zähle ich auch die Zeichenmappen. Die Erfahrung lehrt, daß die Kinder sie und ihren Inhalt in Ehren halten. Ihr Herz hängt an diesem Ergebnis fleißiger Arbeit. Nach Jahren noch kann ich mir diese oder jene Mappe bringen lassen und werde sicher darum gemahnt, wenn ich mit der Rückgabe zögere.



Die Lösungen der Aufgaben lassen in manchen Stücken eine gewisse Übereinstimmung erkennen, doch lehrt eine genauere Betrachtung, daß jedes Kind eine selbständige Lösung im Rahmen der gestellten Aufgabe findet. Kommen befähigte Schüler, wie es sich nicht selten ereignet, auf selbständige Ideen, wird man sie an der Ausführung derselben nicht hindern.

Die Aufgabe wird im Laufe des Jahres bereits vorbereitet. Passende, aus Papier geschnittene Formen (auch geometrische) wurden in rhythmischer, geschlossener Reihe zu Borten, Kränzen und Sternen angeordnet. Zu gleichem Zwecke werden auch die Pinseldrucke und allerlei Stempel verwendet, die wir aus Holz, Kork, Gummi oder Linoleum herstellen. Wir arbeiten damit wie die Buchdrucker, die ihre Typen in mannigfaltigster Weise anordnen.

Für die Aufschriften und Namen wurde aus praktischen Gründen die Verwendung der einfachen Blockschrift bevorzugt. Ihre Formen lassen sich leicht umgestalten, wie es die Länge des Namens und der zur Verfügung stehende Raum erfordert. Die Aufzeichnung und Verteilung erfolgt auf der Unterstufe mit Hilfe von kariertem Papier, die Übertragung wird mechanisch (durch Pausen) bewerkstelligt.

Die Aufgabe, deren Lösung ungefähr acht Stunden Zeit (den letzten Monat) in Anspruch nimmt, dient einem doppelten Zwecke. Sie soll die in künstlerischem Sinne schaffenden Kräfte des Kindes üben und die Fähigkeit der Beurteilung und Wertschätzung künstlerischer Erzeugnisse entwickeln.



Demselben Zweck dient auch eine andere Aufgabe: das Entwerfen von Monogrammen zur Bezeichnung von Büchern, Noten und einzelnen Blättern. Ich selbst sah mich genötigt, meine der Lehrmittelsammlung eingereihten Blätter in irgendwelcher Weise kenntlich zu machen. Zunächst half ein Kautschukstempel. Bald genug jedoch verletzte es mich, meinen vollen Namen auf jedem Blatte wiederzufinden. Ich sann auf einen Ausweg und fand in dem Signet des Kunstwerks und in dem Monogramm des Teubnerschen Verlags ein nachahmenswertes Beispiel. Der erste Stempel, den ich aus Gummi schnitt, geriet nicht; ich kannte die Eigenart des Materials nicht genügend und mußte aus Erfahrung erst klug werden. Ebenso ergeht es meinen Seminaristen,

die solche Stempel im Unterrichte schneiden müssen, um ihr Besitztum in geschmackvollerer Weise, als dies sonst üblich ist, bezeichnen zu können.

An einem Dresdner Realgymnasium hat der Gedanke, die Schüler auf diese einfache Weise mit der Technik des Holzschnittes bekannt zu machen, einen weiteren Ausbau erfahren. Die Schüler waren von selbst darauf gekommen, sich allerlei „Flottenstempel" aus Holz oder Linoleum herzustellen. In den Oberklassen wurden im Unterrichte „Exlibris", Neujahrs-, Tisch- und Geburtstagskarten, zuletzt auch landschaftliche und figürliche Schnitte hergestellt. Den Ausgangspunkt bildete in jedem Falle die eigene Skizze nach der Natur oder aus dem Gedächtnis, die in materialgerechter Weise zu einer geschmackvollen Komposition verarbeitet wurde.

KINDERLIEDERSAMMLUNGEN ALS BILDERBÜCHER

VON EMIL WEBER



Eine Betrachtung über illustrierte Kinderliedersammlungen ist ganz besonders geeignet, zu zeigen, wie es bei uns zurzeit mit der Kultur des Buches bestellt ist, was auf dem Gebiete des Kinderbuches bereits erreicht worden ist, und was uns noch zu wünschen oder zu fordern übrig bleibt. Denn diese mit Bildern ausgestatteten Sammlungen literarischen Wertes wollen mehr als andere Bücher nach zwei Seiten gewertet sein: nach der literarischen und nach der künstlerischen. Ihr Wert wird nicht nur durch ihren Text, sondern in gleichem Grade durch die Qualität ihrer Bilder und nicht zuletzt durch die Höhe bestimmt, auf der sie als Buch selbst, in typographischer Hinsicht stehen. Die Faktoren, die für ein Buch überhaupt in Betracht kommen können, finden wir hier vereint; vollkommen wird es genannt werden können, wenn jedem der Faktoren genügend Rechnung getragen worden ist, und sie obendrein so miteinander in Einklang gebracht worden sind, daß Text, Illustration und typographische Ausstattung ein wertvolles einheitliches Ganzes bilden.

Wenn wir überblicken, was auf dem bezeichneten Gebiete in den letzten fünf oder sechs Jahren erschienen ist, so können wir zu unserer Freude konstatieren, daß wir in jeder Hinsicht tüchtige Fortschritte gemacht haben.

Der Text der Bilderbücher aus der Zeit vorher (aus der Zeit der Meggendorfer, Flinzer, Mohn usw.) ist zum allergrößten Teil recht kläglich: Lohmeyer ist ungefähr der Durchschnitt; selbst Kinderbücher, zu denen Blüthgen die Verse geschrieben hat, sind in diesem Punkte (und auch sonst) nicht besser.

Wie schwer es ist, zu einem Kinderbuch genügend gute Originalbeiträge zusammenzukriegen, hat Dehmels Versuch gezeigt: Trotz aller Arbeit und Sorgfalt, die er auf das Buch verwandt hat, trotz des guten Honorars, das der Verleger zahlte, hat sein Buntscheck nur wenige Beiträge aufzuweisen, die wirk-

lich wertvoll sind. Das hatten auch schon die andern Sammelbücher gezeigt, die dem Buntscheck vorangegangen waren, die Bahnbrecher auf dem Gebiete des künstlerischen Bilderbuchs: Schaffsteins Knecht-Ruprecht-Bände und Jugendland im Verlag Künzli-Zürich: Es fehlte an gutem oder doch an wertvollem Text; die Leistungen der Künstler standen entschieden auf höherem Niveau, und die Fortschritte auf typographischem Gebiete waren größer.

Nicht besser stand's und steht's bis heute mit den Büchern, deren Text von einem Dichter herrühren. Man kann da nur ganz wenige Bücher nennen (etwa Paula Dehmels Rumpumpel), deren Text durchgehends wertvoll ist; in den meisten – von Lohmeyers „Kinderliedern und Reimen" (1897) bis zu Carl Ferdinands „Im Sommergarten" (1906) – finden wir neben einigen guten Stücken eine Reihe mittelmäßiger oder gar wertloser. Die Zahl der Autoren, die nur einige gute Kindergedichte oder nur ein wertvolles Märchen haben, ist nicht gering.

Diese Schwierigkeit nun, guten Text für ein Kinderbuch zu besorgen, hat bei dem wachsenden Interesse am Kinderbuche (wie bei den an literarischen Stoffen und gut ausgestatteten Büchern überhaupt) zu neuer Verwertung alter literarischer Stoffe und zu Sammlungen geführt. So hat man die Grimmschen Märchen, mittelalterliche Schwänke und die alten Kinderreime aufs neue hervorgeholt und die besten Kinderlieder älterer und neuerer Autoren zusammengestellt. Die Till Eulenspiegel-Streiche z. B., die gleich den Kinderreimen bis dahin fast nur in billigen, schlecht ausgestatteten Heften existierten, sind in den letzten Jahren bei verschiedenen Verlegern, so bei Seemann (illustriert von Walter Tiemann), Gerlach, Schaffstein, Fischer und Franke, in neuen Ausgaben herausgekommen. Den prächtigen Stoff, den die Grimmschen Märchen darstellen, hat der Verlag Scholz in Mainz in seinem „Deutschen Bilderbuch" verwertet; er hat sie in Einzelausgaben, ein Märchen immer einheitlich von einem Künstler illustriert, in Bilderbuchformat mit mehreren ganzseitigen Bildern herausgegeben. Und die alten Kinderreime endlich sind zuerst von Wolgast zu einem kleinen billigen (15 Pfg.), aber geschmackvollen Bändchen neu zusammengestellt worden, von dem in einigen Jahren 100000 Exemplare vertrieben waren. Dieser große Erfolg hat sicher dazu beigetragen, daß in den äuchsten Jahren verschiedene Verleger



sich dieses Material für Bilderbücher zusammenstellen ließen. Zunächst gab Wolgast sie selbst auch illustriert heraus (München, Verlag der Jugendblätter, 60 Pfg.), illustriert von Mander, der das Büchlein in der Weise der Künstler der Gerlachschen Jugendbücherei mit Bildern geschmückt hat, ohne freilich sein Vorbild – er lehnt sich besonders an Loeffler („Des Knaben Wunderhorn") an – in rein künstlerischer Hinsicht auch nur entfernt zu erreichen. Dann erschienen (zu 4 und 5 Mk.) bei Nister-Nürnberg „Schöne alte Kinderlieder, ein



deutsches Hausbuch", zusammengestellt von Martin Boelitz und „Alte Kinderreime" im Verlag Schaffstein, mit Deckel, Vorsatzpapier, Bildern usw. von Ernst Kreidolf.

Die ersten neueren Kinderliedersammlungen brachten (1902) Emil Weber („Neue Kinderlieder", Richter, Hamburg) und Wilhelm Lobsien („Selige Zeit", Schünemann, Bremen) heraus. Beiden muß literarischer Wert zuerkannt werden, in typographischer Hinsicht stehen sie heute nicht mehr auf der Höhe; besonders fehlt es insofern, als noch kein Wert darauf gelegt worden ist, Text und Illustration bewußt auf den Raum zu verteilen, was u. a. zur Folge hat, daß von manchen Stellen ein oft nicht unbedeutender Teil der großen Seite (Bilderbuchformat!) leer bleibt. Um zu erkennen, welch ein Fortschritt in diesem Punkte gemacht worden ist, braucht man diese beiden Bücher nur mit dem Dehmelschen „Buntscheck" aus dem Verlag Schaffstein zu vergleichen, der hierin vorbildlich ist.

Gleich Lobsien geht auch Martin Boelitz in seiner im Herbste 1906 (bei Nister, Nürnberg) erschienenen Sammlung „Allen zur Freude" bis auf Goethe zurück. Doch hat er von mehreren älteren Dichtern (Hey, Güll, Hoffmann v. F.) gar zu bekannte Sachen aufgenommen und unter den neueren seinen Freunden Carl Ferdinands und Adolf Holst einen zu großen Raum gewährt, wo wir Paula Dehmel nur mit einem und Richard Dehmel gar nicht vertreten finden. Lobsiens Auswahl ist kritischer als die von Boelitz; als Buch jedoch steht „Allen zur Freude" entschieden auf höherer Stufe: Hier sind Text und Illustrationen gut über den Raum verteilt, schließen sich die Zeichnungen von verschiedener Form und Größe dem Textkörper an, indem sie den Raum, den dieser frei läßt, ausfüllen, so daß Text und Illustrationen miteinander gewachsen zu sein scheinen, was wir in diesem Grade sonst nur in den Kinderbüchern bei Schaffstein und Gerlach finden. Das Buch wäre in dieser Hinsicht vollkommen, wenn ihm nicht vier farbige Blätter (Einschaltbilder) eingeklebt wären; die fallen nun, da ihre leeren Rückseiten in typographischer Hinsicht unliebsame Unterbrechungen darstellen, aus dem Rahmen des Ganzen heraus; ihre Entfernung erhöht die einheitliche Wirkung des Buches bedeutend. –

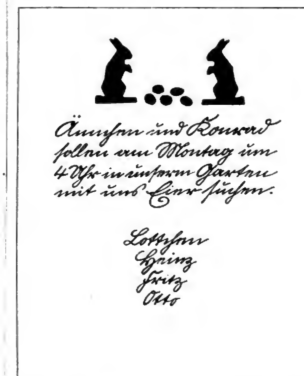
Durchaus als Bilderbuch, und obendrein als ein gutes, gibt sich die erst im Dezember vorigen Jahres erschienene Sammlung „Kinderhumor für Auge und Ohr", herausgegeben vom Leipziger Lehrerverein (bei Hahn in Leipzig). Dies Buch, das von Anfang bis zu Ende farbige Bilder bringt und bei großem Formate nur 2,80 M. kostet (der Subskriptionspreis betrug sogar nur 2 M.), verdient besondere Empfehlung. Der Titel ist nicht ganz glücklich, Deckel und Deckelbild sind reichlich konventionell; sonst aber ist das Buch eine erfreuliche Gabe. Solch künstlerischer Bilderbücher für die Kleinen (von 3–8 Jahren) mit gutem Texte haben wir sehr wenige. Die Bilder des Buches, es sind nicht weniger als 15 (nicht eingeklebte!) Vollbilder vorhanden – stammen sämtlich von dem Künstlerpaar Gertrud und Walter Caspari. Man muß sagen, daß sie die nicht leichte Auf-

gabe, gemeinschaftlich ein ganzes Kinderbuch einheitlich und lebendig auszustatten, im ganzen sehr gut gelöst haben, besser als man nach einigen ihrer Kinderfriese (den bekannten Steinzeichnungen) hätte erwarten können. Eine ganze Reihe von Bildern sind von wohltuender Frische, Naivität und Schalkheit. Nicht unerwähnt soll bleiben, daß das Bilderbuch im Gegensatz zu fast allen älteren und neueren eine Reihe von Bildern bringt, die ein Stück Großstadt darstellen: Straße am Abend mit Laternenanzünder, Straße in der Nacht mit Schutzmann, Katzen auf den Dächern usw. Doch muß auch hier ein nicht unbedeutender typographischer Mangel konstatiert werden: Es hätte vermieden werden müssen, verschiedene Grade der Type in dem Maße nebeneinander (oft auf derselben Seite!) zu verwenden, wie's hier geschehen ist. Auch hierin sind für ein künstlerisches Bilderbuch Grenzen gezogen, die respektiert werden müssen.

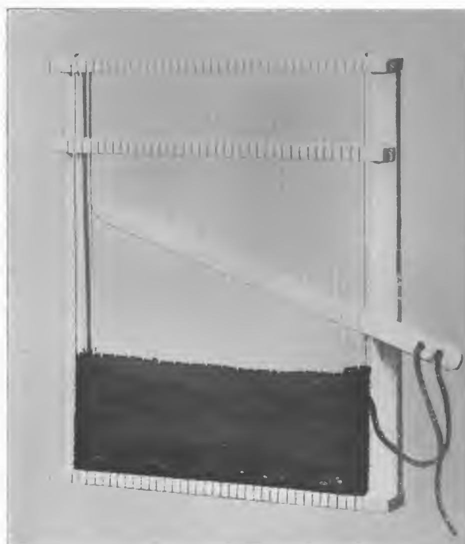
Ist unter den genannten Büchern auch keins, das schon allen Ansprüchen genügte, so zeigen sie uns doch ohne Zweifel, daß wir auf dem Wege zum vollkommenen Bilderbuch ein bedeutendes Stück vorwärts gekommen sind.

„Wenn wir die Bilderbuchproduktion der letzten Jahre überschauen," meint auch Herm. L. Köster in seiner „Geschichte der deutschen Jugendliteratur" (Janßen, Hamburg), „so dürfen wir uns der Resultate freuen; wir dürfen ruhig behaupten, daß Deutschland im Bilderbuch Frankreich und England eingeholt hat."

In der Freude über diesen Fortschritt wollen wir jedoch nicht vergessen, daß das Bilderbuch kein isoliert liegendes, für sich existierendes Gebiet ist: den ersten Versuchen, künstlerische Bilderbücher zu schaffen, gehen die Bestrebungen von Verlegern wie Eugen Diederichs (Jena), das Buch zu einem Produkt künstlerischen Geschmacks und Geschicks zu machen, vorauf. Und ferner wollen wir nicht vergessen, daß wir, unsere Künstler und unsere Verleger, wie in der Buchkunst überhaupt, auch beim Bilderbuche – und gerade hier – viel von anderen Nationen, die uns voraus waren, gelernt haben. Ja, der Verleger Diederichs urteilte noch vor zwei oder drei Jahren, daß die englischen Bücher in ihrem Äußeren immer noch turmhoch über dem Niveau der deutschen



Bücher ständen. – Aber vorwärts gekommen sind wir, und daß dies auf einem Gebiete, auf dem es vor einem Jahrzehnt noch so trostlos bei uns aussah, so bald und so energisch geschehen ist, das ist ohne Zweifel in erster Linie ein Verdienst der interessierten Lehrerkreise, besonders der Jugendschriften-Ausschüsse, in zweiter Linie das einiger verständiger und tatkräftiger Verleger, die zu ihrer Freude bald erkannten, daß sie auf diese Weise vor ihren Kollegen einen tüchtigen Vorsprung gewannen, also durchaus nicht zu kurz dabei kamen. „Was wir vor Jahren wagemutig unternahmen," heißt es im Verlagskatalog der Firma H. und F. Schaffstein-Köln a. Rh., „mit einigen ganz neuen künstlerischen Erscheinungen die Forderungen neu erstandener ästhetischer Erzieher mit Taten zu unterstützen, ist von Erfolg begleitet



worden. Wir blicken jetzt, nach acht Jahren, auf ein gefestigtes Unternehmen mit einer großen Anzahl von Verlagswerken, die von Stufe zu Stufe höhere Vervollkommnung erreichten."

Wir dürfen heute sicher schon behaupten, daß ein großer Teil des kaufenden Publikums, ohne dessen Anteilnahme natürlich keine Erfolge möglich sind, in Inhalt und Ausstattung des Kinderbuches bedeutend empfindlicher und empfänglicher geworden ist.

MORRISRAHMEN UND DÜRERKASTEN

Vielleicht wird es für manche von Interesse sein, noch rechtzeitig vor Weihnachten darauf aufmerksam gemacht zu werden, was das „Albrecht-Dürer-Haus" in Berlin dieses Jahr besonderes für unsere Kinder vorbereitet hat.

Der „Morrisrahmen" ist ein Beschäftigungsspiel für Kinder, aber er unterscheidet sich sehr wesentlich von dem bisher bei uns üblichen auf diesem Gebiet. Wer kennt nicht das Heer der Fröbelschen Beschäftigungsspiele, die unsere Kinderstuben und Kindergärten überschwemmen, die ja gewiß viel Gutes haben, aber auf einer Stufe des Geschmacks stehen geblieben sind, die uns dringend nach etwas Besserem verlangen läßt. Mit genau demselben Aufwand an Fleiß und Geschicklichkeit, den die Kinder nötig haben, um diese unbrauchbaren, meist geschmacklosen kleinen Gegenstände aus Papier, Stramin und bunter Wolle herzustellen, die der Erwachsene, der sie nachher zum Geschenk erhält, selten ohne Heuchelei als „etwas Schönes" mit der nötigen Dankbarkeit in Empfang nehmen kann, mit genau der gleichen Mühe, meine ich, könnten doch unsere Kinder etwas wirklich Schönes und zugleich Brauchbares zustande bringen. Es ist daher mit Freuden zu begrüßen, daß ein Geschäft wie das Albrecht-Dürer-Haus es sich zur Aufgabe gemacht hat, dieses Ziel zu verfolgen. Der Morrisrahmen ist, wie schon der Name andeuten will, ein ganz ernster Versuch, die Handweberei in ihren einfachsten Anfängen in unserer Kinderstube wieder aufleben zu lassen. Der Kasten, in dem er verkauft wird, enthält außer dem Rahmen selbst Material zum Weben und eine Anleitung zur Handhabung. Auch einige farbige lithographierte

Muster und eine angefangene Arbeit sind beigegeben. Bemerkenswert ist noch, daß die ganze Aufmachung des Kastens an sich, die Ausstattung der kleinen Broschüre und die Materialzusammenstellung auf einer Höhe des Geschmacks stehen, wie sie bisher in diesen Dingen „nur für die Kinder“ gar nicht für nötig gehalten wurde. Das Albrecht-Dürer-Haus hat Kosten und Mühe nicht gescheut, um etwas in jeder Beziehung Mustergültiges herauszubringen. Natürlich macht sich dieser besondere Aufwand auch im Preis geltend, der Kasten soll 10 Mark kosten, aber für das, was er bietet, scheint mir dieser Preis auch nicht zu hoch. Die Kinder können auf dem Morrisrahmen Fußbänkchen, Kissen und Streifen weben, die man zu allem Möglichen verwenden kann, und sie lernen dadurch spielend die Technik des Webens, die sie befähigt, später, wenn sie ihren Farbensinn an den kleinen Dingen entwickelt und gebildet haben, die schönsten Teppiche und Wandbehänge zu weben, sobald sie einen größeren Webstuhl beherrschen können.

Zugleich mit dem Morrisrahmen wird der „Dürerkasten“ erscheinen: „Ein Flächenspiel mit Bildern und Farben, mit Schere und Buntpapier“. Der Name sagt schon, was er bezweckt. Er will ebenso wie der Morriskasten zur Ausbildung des Geschmacks unserer Kinder in dekorativen Dingen beitragen. Die Ausführung steht auf derselben Höhe und der Preis wird auch der gleiche sein. Das Albrecht-Dürer-Haus hat sich die besondere Mühe gemacht, eine ganze Kollektion von Kinderarbeiten zusammen zu bringen: Einladungskarten, Wunschzettel, Kalender, Buchumschläge, Glückwunschkarten, Menüs, Tischkarten usw., wovon die schönsten (etwa 30) in der kleinen zu dem Kasten gehörige Broschüre abgebildet sind, um zu zeigen, was sich alles aus dem Material des Kastens herstellen läßt.*) Natürlich darf man beide Kästen den Kindern nicht so ohne weiteres überlassen, es gehört noch eine verständnisvolle Anleitung und Überwachung dazu, um das Gute, was mit ihnen bezweckt wird, zur Entfaltung zu bringen, und gerade darum ist es besonders erfreulich, daß das Ganze so gehalten ist, daß es auch jeden Erwachsenen reizen muß, sich damit zu beschäftigen. Ich möchte allen Müttern, denen die Kultur ihrer Kinderstube am Herzen liegt, raten, sich selbst solch einen Kasten zu Weihnachten zu wünschen und bin überzeugt, daß sie sich und ihren Kindern damit viele schöne und anregende Winternachmittage bereiten werden.



Auf dem Morrisrahmen gewebt.

WANNSEE

ANNEMARIE PALLAT-HARTLEBEN

*) s. die Abb. S. 384 –392.

RUNDSCHAU

NATIONALE ERZIEHUNG

Unter dem Dogma vom klassischen Altertum, wie es früher herrschte, hat gerade die Erkenntnis des Deutschen schwer gelitten. Daß die unvergleichliche Kultur der Griechen und Römer deutscher Formlosigkeit, dem allzu hingebenden Kultus des Individuums und schwelgerischer Verwilderung entgegenwirkte, mildernd und veredelnd, daß es Deutschland überall und unzählige Male bereicherte, konnte man nicht oft genug preisen. Daß aber Deutschland, das ohnehin gegen sein Wesen und seine



Gaben mißtrauisch und schüchtern genug ist, von dieser Kultur auch schwer und oft geschädigt und sein Bestes um ihretwillen mißachtet wurde, sah man nicht oder wollte man nicht sehen.

Unsere Sprache hat durch die römische zuerst, durch fremde Sprachen später viel von ihrer Ursprünglichkeit eingebüßt. In Island dagegen, das von fremden Einflüssen lange verschont blieb, hat sich eine germanische Prosa von einer Knappheit des Ausdrucks, von einer gedrungenen Kraft, von einer nüchternen Ruhe und oft erschreckenden Tiefe gebildet, die Deutschland auch heute noch nicht erreichte und die es aus eigener Kraft längst hätte erreichen können. Unsere deutsche Volksdichtung hat man Jahrhunderte hindurch in törichtem Stolz auf alle fremde Kunstpoesie verachtet und verhöhnt, und dieser Volksdichtung verdankt die deutsche Literatur in ihrer größten Zeit, in der Zeit Goethes und später in der Zeit der Romantik ihre Wiedergeburt.

Was deutsche bildende Kunst im Mittelalter war und wie sie auf die italienische herüberwirkte, welche eigenen, von keinem anderen Volke erreichten Wirkungen und Werke sie hervorgebracht, wie wunderbar tief sie mit der ganzen Kultur, der religiösen und dichterischen, zusammenhängt, das fängt man eben erst an zu ahnen. Man hat an all diesen Wundern vorbeigesehen, weil man nur Augen für die italienische Kunst hatte, die mit der griechischen verwandt war. – Die tiefste Errungenschaft der Renaissance: die Befreiung des Individuums vom Bann und Zwang der Kirche, das Besinnen des Menschen auf sich selbst und seine eigene Religion, ist das Werk der deutschen Mystik, und diese deutschen Mystiker schufen eine Philosophie, die tief unter die Wurzeln jedes Bekenntnisses hinabreicht und den höchsten griechischen und indischen Schöpfungen dieser Art ebenbürtig scheint. Auch diese Einsicht dämmert erst seit wenigen Jahren, sie wird uns noch in ungeahnte Tiefen deutschen Geistes hinabführen.

Friedrich von der Leyen, Deutsche Universität und deutsche Zukunft. Jena 1906. Eugen Diederichs.

GEGEN DIE SCHUNDSCHRIFTEN

Der Direktor der Karlsruher Realschule, Professor Heimburger, der der badischen Zweiten Kammer angehört, hat in dem von ihm herausgegebenen Jahresbericht folgende Warnung an die Eltern seiner Schüler gerichtet: „Nur zu oft finden wir in den Händen der Schüler jene in schreienden Farben bedruckten Hefte mit Erzählungen, wie sie leider um einen sehr billigen Preis bei verschiedenen Winkelbuchhändlern zu kaufen sind. Diese Erzählungen sind, wie in der Regel schon das Titelblatt verrät, darauf berechnet, durch gehäufte Schilderung grauenhafter und aufregender Szenen die Phantasie des Lesers gefangen zu nehmen und ihn in ständiger Nervenaufregung zu erhalten, wenn sie nicht gar darauf hinausgehen, ihn durch Vorführung sittlich bedenklicher, die Lüsternheit erregender Vorgänge anzulocken und zu fesseln. Solche Lektüre ist für die heranwachsende Jugend geradezu Gift. Sie verdirbt ihren Geschmack, überreizt ihre Phantasie und macht sie unfähig zum Genuß einer gesunden Literatur, hält sie natürlich auch von der Arbeit ab. Die Schule tut, was in ihrer Macht steht, um solche Lektüre von der Jugend fernzuhalten. Sie kann aber nichts ausrichten, wenn sie nicht die tatkräftige Unterstützung des Elternhauses findet. Wir richten deshalb an die Eltern unsrer Schüler in deren eigenem Interesse die dringende Bitte, die Lektüre ihrer Söhne

zu überwachen und gegen die Benutzung der oben geschilderten verderblichen ‚Literatur‘ unnachsichtlich einzuschreiten. Sie werden dadurch ihre Kinder vor großem Schaden bewahren.

DAS BUCH ALS KUNSTWERK

Seiner höchsten Aufgabe wird das Buch gerecht, wenn es erhebt, läutert, veredelt, wenn es, Schule und Kirche ergänzend, die Weltanschauung des einzelnen umgestalten und bereichern hilft.



Mitten in einer Bewegung, in angestrengten Versuchen zu einer Erneuerung des gesamten künstlerischen Gepräges des Buches befindet sich die Gegenwart; bei uns, in England, in den Vereinigten Staaten, überall ein reger Wettstreit, in dem noch keine Richtung den Ausschlag gegeben hat. Alle Mittel der mannigfachen graphischen Verfahren, alle technischen Vervollkommnungen werden zu Hilfe genommen. Sorgfältig werden die Leistungen früherer Jahrhunderte zu Rate gezogen, werden alle Formen, die zur Wahl stehen, selbst die des fernsten Inselvolkes Asiens, ausgeprobt. Künstler von großem Können leihen ihre Hand. Immer allgemeiner wird anerkannt, daß die Aufgabe sein wird, Papier, Type, Satz, Inhalt, Buchschmuck, Einband, alles auf einen Eindruck zu stimmen um als höchstes Erzeugnis der Buchkunst das Buch zu einer künstlerischen Einheit zu gestalten. Das Problem ist hier dasselbe, dem unsere Kunst in allen Lebensäußerungen gegenüber gestellt ist, das Problem eines zeitgemäßen Stils. Möge der schöpferische Geist sich finden, dem der große Wurf gelingt!

Richard Pietschmann, s. Die Allgemeinen Grundlagen der Kultur der Gegenwart. 1906. B. G. Teubner, Berlin und Leipzig. (S. 535.)

BÜCHER

Menschen im Leben und Treiben des Alltags. Anregungen zum Sehen und Darstellen der menschlichen Gestalt. — 45 Tafeln Zeichnungen mit erläuterndem Texte in 3 Lieferungen von Richard Bürckner und Josef Fortwängler. Tafelgröße 30 × 46 cm. Preis jeder Lieferung 3 Mk. — R. Voigtländers Verlag in Leipzig.

Nicht nur um unsrer künstlerischen Bildung, sondern vor allem auch um unsrer natürlichen Entwicklung willen sollen wir den Menschen sehen, ihn darstellen lernen. Wer mit eigner Hand sich gemüht hat, Menschen zu zeichnen, der wird leichter beim Anschauen des menschlichen Körpers die Freude künstlerischen Genießens empfinden können. Darum können gar nicht genug Anregungen zum Sehen und Darstellen der menschlichen Gestalt gegeben werden, sei es in Werken, die zu solchen hinführen. In die Reihe der wenigen, die allgemein zugänglich sind, stellt sich das unsere. Es verzichtet darauf, anatomische Auseinandersetzungen zu bieten oder kunstgeschichtliche Erörterungen anzustellen. Es will durch Bild und Wort den Blick öffnen für die Schönheit des Alltags; denn wo Zweck und Form einander so entsprechen wie beim tätigen Menschen, da ist Schönheit. Nur solche Gestalten sind gewählt, die uns tagtäglich im Hause, auf der Straße begegnen. Des schaffenden Künstlers besondere Absicht ist



es gewesen, den Blick des Beschauers hinwegzuleiten über alles Kleine, das für die Gesamterscheinung belanglos ist. Er will den großen Zug aufweisen, der durch jede Figur geht. Darum reduziert er sie auf einige große Schwunglinien. Sie genügen in den meisten Fällen vollkommen, um die vorher erblickte Gestalt wieder lebendig vor die Seele zu stellen. Daß das Zurückgehen auf einige große Hauptlinien auch eine Hilfe werde beim Zeichnen des menschlichen Körpers nach der Natur, ist mit ein Grund gewesen, sie anzugeben. Damit soll aber nicht gesagt sein, daß die Tafeln ausschließlich ein Zeichenwerk bilden sollen. Gewiß wollen sie das auch, und daß sie dabei im Unterrichte nicht zu Vorlagen herabsinken möchten, darüber lassen die einführenden Worte keinen Zweifel aufkommen. Unsere Menschen werden überall da gern anklopfen, wo Körperkultur gepflegt wird, mag das nun im Schulzimmer, im Turnsaal oder im Erziehungsheim sein. Und sollte wirklich noch manche Schule ihnen die Pforten ungern öffnen, sie wird es tun, wenn sie den Gedanken: alles für den Menschen und nichts ohne ihn, so voll erfaßt hat, wie es die Erziehung der Gegenwart lehrt.

DRESDEN
R. BÜRCKNER



Bücher für die Jugend.

B. G. Teubners Verlag - Leipzig.

Schwänke aus aller Welt. Herausgegeben von Dr. Oskar Dähnhardt. Mit vielen Illustrationen nach Originalen von Alois Kolb. Gebunden 3,60 M.

Th. M. Tidy, Das Feuerzeug. Drei Vorträge für jugendliche Zuhörer. Nach dem englischen Original bearbeitet von P. Pfannenschmidt. Mit 40 Textfiguren. 2 M.

Kommissionsverlag von A. Bagel-Düsseldorf.

Die Geschichte von den Lachstälern (Laxdoela-Saga). Aus dem Alt-Isländischen übertragen von Severin Rüttgers. geb. 2 M.

Verlag von Alexander Köhler-Dresden.

Wunderbare Reisen und Abenteuer des Freiherrn von Münchhausen. Bilder und Buchschmuck von William Krause. geb. 3,50 M.

Verlag Hermann und Friedrich Schaffstein-Köln a. Rh.

Die Schildbürger. Für Jung und Alt wiedererzählt von Gustav Schwab, mit farbigen Bildern von Hans Wildermann. 2 M.

Parzival. Getreu nach Wolfram von Eschenbach erzählt von Nicolaus Henningsen. 2 M.

Neue Märchen. Herausgegeben von Emil Weber. Illustrierte Ausgabe. 4 M.

Verlag von Alfred Janssen - Hamburg.

Deutsche Sagen. Herausgegeben von den Brüdern Grimm. Auswahl 241 S. geb. 1 M.


GE. STECHERT & Co
(ALFRED HAFNER)
NEW